

juin 2006

scolariser tous les enfants et adolescents handicapés : utopie ou réalité?

inspection académique
Sarthe

académie
Nantes



**Scolariser tous les enfants
et adolescents handicapés :
utopie ou réalité ?**

Utopie et réalité

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées est porteuse de nombreuses avancées qui interrogent l'Education nationale.

Pourquoi la France a-t-elle fait montre d'un certain retard, par rapport à d'autres pays européens, pour instaurer un véritable droit pour tous les handicapés à une scolarisation normale ?

Comment passer du *principe de l'intégration scolaire*, qui a présidé aux dispositifs antérieurs, au *droit à la scolarisation pour tous en milieu ordinaire* ? Quelles implications ce nouveau droit entraînera-t-il dans la vie quotidienne des écoles, des collèges, des lycées, des classes, dans les rapports entre les familles et l'école, entre les enfants et les adolescents eux-mêmes ?

Ces évolutions questionnent tout autant les modalités de scolarisation que les partenariats avec les associations de parents et les collectivités locales, les continuités de parcours, et bien évidemment les pratiques pédagogiques et éducatives quotidiennes. L'enjeu : proposer à chacune et à chacun une scolarisation réussie et ouverte sur l'espoir d'une insertion sociale et professionnelle future.

La journée d'étude et de formation qui s'est tenue au Mans le 29 mars 2006 a contribué à clarifier les enjeux de la loi de 2005, à croiser et à enrichir les regards quant aux évolutions à venir. Elle a également permis d'analyser des expériences réussies en vue d'en tirer des éléments de transfert et de généralisation.

Au fond, cette loi, et le mouvement sociétal qui l'accompagnent, ne constituent-ils pas une véritable chance pour l'école d'aujourd'hui et de demain ? ■

Focus 1

Une transformation anthropologique

« J'ai le sentiment que les personnes handicapées ne seront pas les seules bénéficiaires de la transformation anthropologique qui s'esquisse. L'éducation et la formation, sans solidarité avec l'autre, ne sont que lettre morte, discours et abstraction. La véritable solidarité intellectuelle et morale est celle qui prend pour cible les disparités, qui lutte contre l'intolérance, qui secoue l'indifférence, qui jette des ponts entre amoindris et robustes, nantis et exclus, princes et mendiants. L'heure est à la solidarité du divers. Nos semblables souffrant de handicap ne sont pas voués à rester coincés, dirait Albert Camus, entre les pharaons et le ciel implacable. Ils seront présents, comme sujets, dans la vraie vie, si nous mettons en actes nos intentions humanistes et démocratiques. » ■

Charles Gardou (1999)

Connaître le handicap, reconnaître la personne, Erès

Sommaire

	Pages
Utopie et réalité.....	3
Focus 1 : Une transformation anthropologique.....	4
Propos d'ouverture, par Bernard Dubreuil Recteur de l'académie de Nantes.....	7-9
Focus 2 : Handicap.....	10
Scolariser tous les élèves, de l'utopie aux actes par Cornelia Schneider, Université Paris V.....	13-22
L'éducation nationale et la loi du 11 février 2005 par Bernard Gossot, IGEN.....	23-32
L'approche du retard mental dans le cadre d'une scolarisation par Michelle Boceno, médecin généticienne, CHU Nantes.....	33-38
Les associations au cœur du changement par Fernand Tournan, président UNALG et APAJH.....	39-44
Le débat avec les conférenciers Script intégral des échanges.....	45-58
Atelier 1. De la Commission de l'éducation spéciale à la Commission des droits et de l'autonomie.....	61-63
Focus 3 : La CDAPH.....	64
Atelier 2. Le partenariat avec le secteur médico-social.....	65-70
Atelier 3. Le projet personnalisé de scolarisation, pour quoi faire ?.....	71-73
Focus 4 : Droit à la scolarisation en milieu ordinaire.....	74
Atelier 4. Après l'unité pédagogique d'intégration, quels parcours de formation, quelles insertions ?.....	75-79
Focus 5 : DJINH.....	80
Atelier 5. Handicap et mesure.....	81-88
Atelier 6. Aide humaine, auxiliaires de vie scolaire.....	89-94
Atelier 7. La continuité du parcours scolaire.....	95-97
Focus 6 : Eloge de la légèreté.....	98
Atelier 8. Rôle et enjeux des associations.....	99-102
Atelier 9. Former les acteurs.....	103-108
Bibliographie, ressources, sitographie.....	111-114
Loi Handicap, un an après, 11 février 2005-9 février 2006.....	115-120
Favoriser l'insertion professionnelle des jeunes handicapés Les six propositions du rapport Lachaud.....	121
Siglier.....	123-125
Publications de l'inspection académique de la Sarthe Orientation, insertion, pédagogie, adaptation et intégration, handicap.....	127

Avec nos remerciements à

Bernard Dubreuil, Recteur de l'académie de Nantes, qui a parrainé cette journée et l'a honorée de sa présence ; Maurice Henry, Président de l'Université du Maine, qui a mis à disposition gracieusement ses locaux ; Brigitte Wache, Doyenne de l'UFR de Lettres et sciences humaines, Université du Maine ; Marina Lupas, Directrice CUEP, Université du Maine,

pour leurs encouragements, leur soutien et leur aide.

**Avec notre gratitude aux intervenantes
et intervenants**

Conférencières, conférenciers

Michelle Boceno

Bernard Gossot

Cornelia Schneider

Fernand Tournan

Ateliers

Pascal Aspe, Eliane Bachelier, Alain Bédoire, Jean-Pierre Borderie, Chantal Buin-Chartier, Yannick Drouet, Claire Fonteneau, Atanasia Gnipate, Jean-Marie Lahoreau, Rémy Leblanc, Jacqueline Legeay, Brigitte Lematre, Dominique Levillain, Claudie Mallet, Stéphanie Montière, Anne Mousset, Claude Paris, Gilles Poirier, Colette Pottier-Hamonic, Michel Rouillon, Karine Sako,

pour leurs apports, leurs témoignages, et leur enthousiasme.

Comité d'organisation

Catherine Gay-Boisson, principale, collège Jean-de-l'Epine Le Mans ; Françoise Guillochon, assistante IEN-IO, IA Sarthe Le Mans ; Luc Juhel, directeur MGEN Sarthe ; Jacqueline Launay-Théroutin, assistante, cabinet IA Sarthe ; Martine Le Cossec, IEN-AIS, IA Sarthe ; Jean-Louis Leduc, IEN adjoint, IA Sarthe (*conception, coordination*) ; Marie-Paule Malicot, médecin conseillère technique, IA Sarthe ; Jean-Claude Rouanet, IA-DSDEN, IA Sarthe ; Christian Sanson, chargé de mission formation continue, IUFM Le Mans ; Noëlle Sicot, assistante, cabinet IA Sarthe ; Dominique Thomas, responsable CRIS, IA Sarthe ; Laurence Vallée-Ravigné, responsable DIVEL, IA Sarthe ; Jacques Vauloup, IEN-IO, IA Sarthe (*conception, coordination*).

Et avec nos remerciements particuliers à Christian Chauvet, directeur du CDDP de la Sarthe, à Yann Parasie, CDDP de la Sarthe, à Christian Gardiès, responsable multi-médias à l'Université du Maine, aux animatrices et animateurs des ateliers, aux secrétaires des ateliers, ainsi qu'à l'ensemble du personnel de la DIVEL (inspection académique).

Cette journée d'étude, de formation et d'échanges de pratiques a été conçue et réalisée par l'inspection académique de la Sarthe.

Elle a accueilli 406 participantes et participants intéressés, attentifs, réactifs, interactifs et ouverts.

Propos d'ouverture

par Bernard Dubreuil
Recteur de l'académie de Nantes

■ Je voudrais d'abord vous remercier. Vous êtes très nombreux à avoir répondu à l'invitation qui vous a été faite de participer à cette journée d'étude et d'échanges sur cette question et ce sujet certes déjà anciens, « *la scolarisation des élèves handicapés, utopie ou réalité ?* », mais qui connaissent une actualité importante. Il y a plus de trente ans, la loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées a instauré le droit à l'éducation des enfants et adolescents atteints d'un handicap. Les nombreux décrets et circulaires qui ont suivi cette loi, tout au long de ces vingt-cinq dernières années, ont progressivement rendu possible l'intégration scolaire dans les établissements de droit commun.

Ceci est particulièrement vérifié dans l'académie de Nantes, où l'on compte de nombreuses classes d'intégration scolaire (CLIS). Elles accueillent, à la rentrée scolaire 2005, plus de 1700 enfants présentant des handicaps sensoriels, moteurs ou intellectuels. Les unités pédagogiques d'intégration (UPI), implantées dans les collèges, constituent une suite à la scolarisation du premier degré. Nous avons aujourd'hui 40 unités pédagogiques d'intégration dans les collèges ligériens, pour environ 400 adolescents. L'objectif est que, chaque année, nous augmentions cet accueil spécifique en collège, afin de construire une continuité dans la scolarité des enfants handicapés. Il faut également mentionner les enfants et adolescents scolarisés dans les classes ordinaires des écoles, collèges et lycées, soit environ 2000 dans l'académie de Nantes. Et un nombre important de ces enfants fait l'objet d'accompagnements, en particulier par les auxiliaires de vie scolaire (AVS), soit environ 250 à 260 postes équivalent temps plein. Sachant qu'une auxiliaire de vie scolaire travaille à mi-temps, cela fait au total 500 personnes.

En juillet 2002, le Président de la République a fait de la scolarisation des enfants et adolescents handicapés l'un des grands chantiers de son quinquennat. Par sa volonté, mais aussi du fait des associations de parents d'enfants handicapés, dont je veux saluer l'action depuis plus de cinquante ans, la loi pour *l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, a été votée par le Parlement le 11 février 2005. Cette loi et ses décrets d'application ouvrent une ère nouvelle dans les réponses à apporter aux personnes en situation de handicap, et en particulier aux enfants et aux jeunes concernés par la scolarisation. Désormais, l'inscription dans les structures de droit commun devient la règle pour tous.

Pour autant, cela ne doit pas conduire à un amoindrissement de la qualité de la réponse apportée, ni à nier d'ailleurs la réalité des déficiences ou incapacités. C'est le sens du *projet personnalisé de scolarisation*, qui doit veiller à apporter les réponses les plus adaptées à l'ensemble des besoins repérés chez l'enfant ou chez l'adolescent. L'Education nationale ne peut pas, seule, construire des projets de qualité, car elle ne possède pas en son sein l'ensemble des compétences requises. C'est pourquoi la loi ouvre des perspectives nouvelles de renforcement des partenariats indispensables avec les structures et dispositifs du champ médico-social. Elle les incite à travailler plus encore ensemble, mais aussi à apprendre à travailler autrement.

Cette loi renforce également l'engagement d'autres acteurs, je pense bien sûr d'abord aux Conseils généraux, qui se voient confier le pilotage des *Maisons départementales des personnes handicapées* (MDPH). Ces maisons sont l'outil par lequel les services seront plus performants, car plus facilement en relation, en lien. Je veux d'ailleurs saluer à ce propos l'engagement du Conseil général de la Sarthe, qui fait partie des premiers départements de France à s'être engagé dans cette voie, et à ouvrir une Maison départementale des personnes handicapées.

Il faut enfin souligner l'implication des associations de parents de personnes handicapées, en particulier leur participation effective au sein de la nouvelle *Commission des droits et de l'autonomie* (CDAPH), qui se substitue désormais à la *Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel* (COTOREP), et à la *Commission départementale de l'éducation spéciale* (CDES). Cet engagement est réellement de nature à mieux apprécier encore les besoins des personnes, et les réponses qu'il faut leur apporter.

Le travail qui nous reste à faire est conséquent, d'une grande ampleur. Il va conduire chacun des acteurs, chacun d'entre nous, à changer son regard, ses pratiques, ses réponses, parce que beaucoup reste aussi à inventer. Tout ceci questionne, interroge, et même parfois peut inquiéter ; ce qui explique sans nul doute le succès de cette journée, si j'en juge par le nombre de participants... Vous êtes 406 inscrits, témoignage évident de l'intérêt que les communautés éducatives, dans leur ensemble, portent à ce sujet.

Monsieur l'inspecteur d'académie, je veux vraiment vous remercier, ainsi que vos collaborateurs, pour avoir pris cette initiative, et pour la qualité et la densité du programme. Je connais aussi personnellement votre engagement, votre conviction. Dans le domaine de l'accueil et de la scolarisation des enfants handicapés, ce département a une tradition, il se situe historiquement très à la pointe, et il s'emploie à le rester. Je salue votre engagement et votre détermination. Je voudrais remercier aussi l'ensemble des intervenants de ce matin, et les animateurs des ateliers de l'après-midi.

Mesdames, messieurs, je vous souhaite une excellente journée. Je formule le vœu que cette réflexion fructueuse prépare une action de qualité auprès des élèves, pour la réussite de tous. ■

Focus 2

Handicap

Emprunté à l'anglais *handicap*, attesté depuis 1754 comme terme désignant des courses de chevaux qui, à l'origine étaient organisées sur le modèle d'un jeu dans lequel on proposait des sommes destinées à égaliser la valeur d'objets d'échange, et où la mise était déposée dans une coiffure (anglais *cap* « casquette, bonnet, toque »), *handicap* étant probablement une contraction de *hand in cap* « main dans le chapeau ».

Source :
Trésor informatisé de la langue française
<http://atilf.atilf.fr>

CONFERENCES

« Jusqu'à maintenant, on s'est posé la question :
l'enfant est-il assez bon pour l'école ? Maintenant,
nous devons nous poser celle-ci :
l'école est-elle assez bonne pour l'enfant ? »

Cornelia Schneider

Scolariser tous les élèves, de l'utopie aux actes

par Cornelia Schneider

Résumé :

A tort ou à raison, la France a été montrée du doigt, à certains moments, comme n'allant pas assez vite dans ce domaine. Il est intéressant, alors qu'on cite souvent les réussites de nombre de nos voisins, de regarder ce qui se passe chez eux, et de découvrir peut-être que, même s'il y a des secteurs où il y a des temps d'avance, tout n'est pas réglé pour autant, et les questions subsistent. Au moment où l'école se trouve interrogée par certaines décisions de la loi du 11 février 2005, c'est aussi l'occasion de regarder comment elle va s'y prendre, et comment elle peut s'appuyer sur les expériences des autres pays. C'est ce que développe Cornelia Schneider, attachée temporaire d'enseignement et de recherche à l'université de Paris V, qui s'est intéressée à la comparaison entre les systèmes européens.

Mots-clés :

Handicap - Intégration - Inclusion - Droit à la scolarisation - Différenciation pédagogique - Analyse comparée France Europe Allemagne

■ Quand j'ai vu le titre de ce séminaire, j'ai un peu souri, car cette question ne se pose plus de cette façon aujourd'hui dans d'autres pays du monde occidental. Je suis d'origine allemande, et, dans mon pays d'origine, la question de la scolarisation n'est plus une question qui occupe les esprits, car tous les enfants handicapés sont scolarisés. Après, les formes de la scolarisation peuvent toujours prêter à discussion : intégrative, ségrégative, mixte... La nouvelle loi française de février 2005 pose justement cette question de la même manière qu'elle s'était posée dans les années 1960 et 1970 en Allemagne : *scolariser* tous les enfants en situation de handicap. Mais, de nos jours, le mouvement d'intégration, qui dépasse la simple demande de scolarisation, semble plus fort en France qu'il ne l'était à cette époque-là dans mon pays.

Je vais commencer par un petit *état des lieux*. On parle souvent du soi-disant retard de la France. Cela fait quelques années que je vis en France, que je fais des allers retours avec l'Allemagne et d'autres pays, et on me dit souvent : « *les Français ont du retard en ce domaine* ». Mais du retard par rapport à quoi ? Quelle est la norme qu'il faudrait remplir ? Si on parle de déficit de places pour tous les enfants en situation de handicap, alors, quand on constate qu'aujourd'hui, il y a encore des enfants ni scolarisés, ni en établissement éducatif, on peut en effet parler de retard. Sur les conceptions de l'intégration, certes la France semble prendre son temps pour s'imprégner des conceptions internationales. Mais ce que j'ai vu en France, à travers un certain nombre de stages, d'observations, ce sont des pratiques vraiment magnifiques dans des classes. Ceci ne me permet donc pas de conclure qu'il y aurait, en France, un retard grave, énorme, où les enfants ne pourraient s'épanouir... On ne pourra donc pas parler d'un retard généralisé, peut-être plutôt de lacunes - certes parfois énormes - pour lesquelles il faudra trouver des solutions.

Aujourd'hui, la scolarisation des enfants en situation de handicap se déroule notamment dans des établissements médico-sociaux, dans les Classes d'intégration scolaire (CLIS), et les Unités pédagogiques d'intégration (UPI). Bien sûr, il faut ajouter *l'intégration individuelle*. Par contre, on manque encore de places, notamment pour les enfants considérés comme très difficiles, tels les enfants qui ont un polyhandicap, ou les enfants autistes. Là, il y a un travail à faire. On entend souvent aussi les parents parler de leur véritable *parcours du combattant*. C'est aussi quelque chose auquel il faudrait remédier : que des parents, qui sont déjà dans une situation difficile, ne soient pas, en plus, toujours en course pour trouver une place pour leur enfant, en train de se battre contre des institutions pour assurer la continuité éducative de leur enfant. *Il y a des seuils dans les institutions* ; un enfant qui trouve une place en école maternelle ou en accueil préscolaire, souvent n'arrive pas à sauter le seuil de l'institution suivante. Là aussi, il reste beaucoup de travail à faire.

Vu de ma perspective un peu décalée d'étrangère, quels sont les *éléments explicatifs* ? En France, ce qui est très particulier par rapport à d'autres pays, il y a **une séparation du secteur de l'éducation et du secteur de la santé**. En Allemagne par exemple, cela n'existe plus depuis les années 60-70 : tous les enfants y sont pris en charge par le ministère de l'Education ; le secteur de la santé a pratiquement perdu son pouvoir au niveau de la prise en charge des personnes en situation de handicap. Tous les enfants allemands en situation de handicap sont pris en charge dans les écoles - écoles spécialisées ou écoles ordinaires -, et il n'y a plus cette séparation entre *éducation* et *soin*. On considère que tout soin peut contenir de l'éducatif, qu'il permet à l'enfant d'accéder à plus d'autonomie. Ainsi, tous les enfants vont à l'école, y compris les enfants polyhandicapés, qui se trouvent surtout dans des écoles spécialisées, soit pour le handicap physique, soit pour le handicap mental.

La **conception traditionnelle de l'école freine la scolarisation de tous les enfants**. Selon Philippe Cormier (2006, p. 16), il y a en France une tendance à l'élitisme, on essaie d'homogénéiser les classes au maximum, et on sélectionne. Du coup, pour les enfants considérés comme ayant des *besoins différents* ou des *besoins particuliers*, il n'y a pas beaucoup de place dans ce type d'école. Cette forme traditionnelle de l'école, telle qu'elle existe aujourd'hui, et pas seulement en France, empêche toute reconnaissance d'enfants différents, et toute acceptation d'enfants en situation de handicap. Il y a aussi des *représentations sur les handicapés* en général, qui touchent toute société : on les rejette, on ne veut pas les voir ; du coup, on les rend invisibles. J'ai souvent entendu ce constat de la part de personnes d'origine étrangère vivant à Paris : « *A Paris, on ne voit pas de personnes handicapées* ». Peut-être est-ce différent en province, mais à Paris, on en voit très peu dans les transports en commun ; il faut dire que le métro n'est pas très accessible... A Montréal, au Canada, dans les pays nord-américains, le métro peut être utilisé par les personnes en situation de handicap sans qu'elles aient à

surmonter maintes barrières. Toutefois, en France, l'accessibilité pour les fauteuils roulants se développe de plus en plus. De la part des personnes en situation de handicap, c'est vraiment une forte attente envers la société : ouvrir ces espaces publics à tout le monde. Ça concerne bien sûr les transports en commun, mais aussi les écoles, qui, à l'heure actuelle, ne sont pas toutes accessibles aux personnes à mobilité réduite.

Ce que va changer la loi de 2005

D'abord une *nouvelle définition du handicap* (la loi de 1975 ne définissait pas vraiment ce qu'était un handicap, et laissait plus ou moins le soin aux commissions spécialisées de définir ce qu'elles voulaient comme handicap) :

Article L. 114, loi du 11-02-2005.

Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.

Les parties les plus importantes : la *limitation d'activité*, et l'*altération substantielle de fonction(s)*. Beaucoup de personnes ont pu regretter qu'on n'ait pas suffisamment insisté, dans cette définition, sur la *situation de handicap*, à savoir qu'il y a des moments où une personne n'est pas ou ne paraît pas handicapée car son environnement est bien adapté à ses possibilités. Du coup, dans ce cas, on n'a pas besoin de parler de *handicap*. Le législateur a décidé de s'en tenir à une conception plus ou moins pathologique du handicap. Parler de *limitation d'activité*, c'est tendre à compenser les problèmes de la personne, pour la faire participer à la société, la faire avancer, et la maintenir dans un cadre ordinaire.

La nouvelle loi assure la scolarité

Article L. 114-2, loi du 11-02-2005

A cette fin, l'action poursuivie vise à assurer l'accès de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité, de travail et de vie. Elle garantit l'accompagnement et le soutien des familles et des proches des personnes handicapées.

On ne parle plus, comme dans la loi de 1975, d'une « *obligation éducative* », mais de « *l'obligation scolaire* », ou de « *l'obligation du droit à la scolarité* ». Tout enfant a le droit d'aller à l'école, par principe.

Troisième point : le **projet personnalisé de scolarisation**. On voit là que le droit à l'intégration et à la scolarisation peut être limité. Parler de « projet personnalisé », c'est adapter le parcours de l'enfant en fonction des ses capacités, de ses aptitudes, et de là où on peut l'envoyer. On scolarise certes, mais intègre-t-on ?

On parle ensuite d'« **équipe de suivi de la scolarisation** », et d'un « **référent** ».

En outre, et c'est très important, on parle de la création **d'unités d'enseignement** dans les établissements de santé ou médico-sociaux. A mon avis, on arrive à une étape, qui a été franchie dans d'autres pays un peu plus tôt, qui pourrait avoir comme conséquence que les établissements médico-sociaux vont de plus en plus devenir des écoles spécialisées. Sans en prendre la dénomination, mais *de facto*.

Enfin, on insiste sur la formation des personnels. C'est un point excessivement important. Il faudrait faire vraiment beaucoup de choses, « mettre le paquet », à la fois pour tous les types d'enseignants, du primaire au secondaire, en passant par le secteur de l'enseignement spécialisé. J'y rajouterais également toutes les autres catégories de personnels travaillant soit à l'école ou au collège ordinaires, soit dans les établissements spécialisés.

Scolariser, est-ce intégrer ?

La réponse est « non », si on prend la loi au pied de la lettre, car on constate que l'enseignement peut être dispensé partout, dans les hôpitaux, dans les établissements médico-sociaux ou médico-éducatifs, dans les écoles, les classes spécialisées. Il y a une multitude de possibilités.

Pourtant, on est en droit de s'interroger : comment définir les CLIS et les UPI ? En France, ces structures sont considérées comme intégratives... C'est spécifique à la France. En effet, dans les statistiques de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), ces classes-là sont considérées comme des classes spéciales, donc comme des entités ségrégatives. Je sais que ce point est objet de débat en France, mais on voit bien, au niveau international, que les représentations de cette question ne sont pas tout à fait les mêmes. En résumé, la nouvelle loi donne effectivement accès à la scolarisation pour tous, ce qui aurait dû être acquis depuis très longtemps, mais pas automatiquement à l'intégration.

Conséquences pour l'enseignement

Jusqu'à maintenant, on s'est posé la question suivante : « *l'enfant est-il assez bon pour l'école ?* ». La nouvelle question qu'il faut se poser : « *l'école est-elle assez bonne pour l'enfant* » ? Quels sont les contenus à proposer à un enfant qui ne saura peut-être jamais lire, écrire ou compter (cas d'un enfant polyhandicapé) ? Ce questionnement dépasse largement le cadre de la conception de l'école aujourd'hui... Si on veut bien faire, on va vraiment assister à un bouleversement des traditions d'enseignement, pour tous les enseignants. Parce que, si on veut scolariser tous les enfants, on ne peut pas en rester aux contenus traditionnels, classiques, qu'on a aujourd'hui dans l'école.

Je vais vous donner un exemple d'accueil et d'intégration d'enfants polyhandicapés scolarisés en Allemagne. Qu'est-ce qu'on leur enseigne ? On leur parle de la vie, on leur apprend la vie. Au Québec, on parle de « *l'école de la vie* » pour ces enfants. On est donc dans d'autres contenus que ceux de l'apprentissage classique, ou que l'on considère classiquement comme enseignement. Ces apprentissages sont dispensés par des enseignants, en collaboration avec des éducateurs ou des aides-soignants. Ces derniers personnels sont en effet présents dans ces écoles, et ils travaillent avec les enseignants. Cette collaboration est très importante pour ce type de pratiques ; c'est un aspect qui va bouleverser les traditions

d'enseignement parce que, justement, il faudra collaborer soit avec sa propre catégorie professionnelle d'enseignant, soit avec des éducateurs qui ont aussi un riche savoir à transmettre aux enseignants, et vice versa.

L'inclusion, reconnaissance de la diversité dans l'enseignement

La *collaboration* est une première conséquence de l'ouverture de l'enseignement à la diversité. Il faut aussi *renoncer à l'idée d'homogénéité*, reconnaître que les classes sont de moins en moins des groupes ou classes homogènes. Il faut introduire des pratiques de différenciation dans les classes. Tous les enfants ne sont pas capables d'apprendre la *même* chose en *même* temps dans la *même* durée ; la plupart d'entre vous, enseignants, le savent... Il faut aussi, dans un mouvement d'inclusion, reconnaître les besoins de tous les enfants, et non seulement de ceux qui seraient « handicapés ». Il n'y a pas seulement un enfant particulier à accueillir ; il y a d'autres enfants qui ont des difficultés, et qu'il faut prendre en compte.

Comparaison intégration-inclusion (Hinz, 2002)

Pratique intégrative	Pratique inclusive
. Insertion d'enfants ayant certains besoins dans l'école ordinaire . Système différencié selon le handicap . Théorie de deux groupes (<i>handicapé/non handicapé ; avec/sans besoins particuliers</i>) . Accueil d'enfants handicapés . Approche théorique centrée sur l'individu, fixation sur le niveau institutionnel . Ressources pour des enfants étiquetés, soutien particulier pour des enfants handicapés . Curriculum individuel pour un seul enfant . Projets individuels pour des enfants handicapés . Enseignants spécialisés comme soutien des enfants avec besoins particuliers . Influence de l'enseignement spécialisé au sein de l'école ordinaire . Contrôle par des experts	. Vivre et apprendre (<i>tous les enfants à l'école ordinaire</i>) . Système inclusif pour tous . Théorie d'un groupe hétérogène (<i>beaucoup de minorités et de majorités</i>) . Changement de la forme scolaire . Prise en considération des niveaux émotionnels, sociaux et éducatifs . Ressources pour l'école entière . Apprentissage commun <i>et</i> individuel . Curriculum individualisé pour chaque enfant . Réflexion et planification communes de tous les participants . Enseignants spécialisés comme soutien pour les enseignants, les classes et les écoles . Changement de toutes les pratiques pédagogiques (<i>générales et spécialisées</i>) . Travail en équipe

La *pratique intégrative* insère des enfants ayant certains besoins dans l'école ordinaire. C'est un système différencié selon le handicap. C'est privilégier la théorie de deux groupes (dans la même classe). On donne des ressources pour des enfants handicapés (s'il y en a). On y crée un projet individuel pour un enfant handicapé, et l'enseignant spécialisé est là uniquement pour le soutien des enfants handicapés. L'enseignement spécialisé prend une certaine influence au sein de l'école ordinaire. Enfin, toute cette pratique est contrôlée par des experts.

Dans le cas de la *pratique inclusive*, l'idée est, pour tous les enfants sans exclusion, de vivre ensemble à l'école ordinaire. On essaie de *créer un système inclusif pour tous*. Il y a, en arrière-plan, la théorie d'un groupe hétérogène ; il n'y a donc plus d'un côté le groupe des handicapés, de l'autre ceux qui ne le sont pas, mais des enfants différents, d'horizons différents, qui ont des nationalités différentes, des capacités différentes ; et on essaie de tenir compte de cette hétérogénéité. On met en place des ressources pour tous les enfants, et non seulement quelques-uns. Les apprentissages se font en commun ou individuellement, suivant les besoins, la situation et les sujets. La réflexion et la planification sont communes à tous les participants. Les enseignants spécialisés sont là comme soutiens pour les enseignants, les classes et les écoles, et non pas seulement collés à un enfant en situation de handicap. Cela implique un changement de toutes les pratiques pédagogiques et, bien sûr aussi, le travail d'une équipe, au lieu qu'il y ait un expert qui dise ce qu'il faut faire et ne pas faire.

Quelle école voulons-nous pour les enfants ?

En conclusion, je dirai que la scolarisation de tous les élèves n'est pas une utopie, mais plutôt ce qui devrait être normal, mais, pour ne pas faire n'importe quoi, elle demande des changements importants, notamment en ce qui concerne l'intégration individuelle. Elle nécessite surtout des moyens conséquents, et c'est un aspect qui me tient très à cœur, parce que,

justement, il y a un piège par rapport à cette politique d'intégration à laquelle il faut être très attentif dans les pays européens, et pas seulement en France. Parfois, il y a des tendances politiques à favoriser l'intégration pour économiser des moyens. C'est un piège dans lequel se sont enfermées beaucoup de pratiques intégratives ces dernières années, par exemple en Allemagne. Il faut être clair : si on veut faire une bonne intégration, ça coûte plus cher que les écoles spécialisées. Il ne faut pas se leurrer, il faut mettre les moyens, sinon la qualité de l'intégration ne sera pas au rendez-vous.

Mais ces questions-là, finalement, se rattachent à une discussion à mon avis beaucoup plus générale sur l'école. La réflexion sur l'accueil des personnes en situation de handicap à l'école s'inscrit dans le contexte global de l'école.

La question qui se pose pour l'école en général aujourd'hui, en Europe et dans le monde, est vraiment celle-ci : « *quelle école voulons-nous pour nous, pour les enfants ?* » Si on en reste à un système très élitiste, très sélectif, qui exclut les enfants, qui peut promouvoir quelques élites mais laisse à la traîne beaucoup d'autres enfants, dans ce cas, peu importe qu'ils aient des handicaps ou pas, qu'ils viennent de banlieue ou pas, car *l'école n'assurera pas son obligation de donner une bonne éducation pour tous*.

Par conséquent, il faut vraiment réfléchir à un changement profond des écoles par rapport à la société d'aujourd'hui.

Eléments bibliographiques

Belmont B., Vérillon A. (eds, 2003). *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?*, Paris, INRP/CTNERHI

Cormier P. (2006). La question de l'adaptation de l'Ecole aux élèves à besoins particuliers, *AporiA, Rencontres de l'éducatif, du thérapeutique et du social*, n° 3, février 2006, 14-18

Hinz A. (2002). Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 9/2002, 354-361

James F. (2003). Promouvoir l'inclusion, stratégies pour la classe, in : Belmont, B., Vérillon, A. (eds, 2003), *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?* Paris, INRP/CTNERHI, 100-117

OCDE (2004). *Equité dans l'enseignement : élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux*

Schneider C. (2000). Intégration préscolaire en France et en Allemagne : à la recherche d'un tissu social, *Handicap* n° 87, 55-77

Schneider C. (2006). Intégration et inclusion en Europe, *AporiA, Rencontres de l'éducatif, du thérapeutique et du social*, n° 3, février 2006, 19-25

En accord avec son auteure, le diaporama présenté par Cornelia Schneider lors de sa conférence au Mans le 29 mars 2006 est disponible, sur simple demande.

Contact : jacques.vauloup@ac-nantes.fr



« La loi de 2005 introduit un changement radical de paradigme. Il faudra un accompagnement institutionnel solide et continu pour que le changement prévu soit effectif »

Bernard Gossot

L'éducation nationale et la loi du 11 février 2005 ***Les raisons d'un certain retard et d'une attitude prudente***

par Bernard Gossot

Résumé :

Comment répondre au défi posé par la loi du 11-02-2005 ? On ne part pas de rien, mais d'un certain nombre de résultats, de pratiques. Comment justement franchir un nouveau palier ? Bernard Gossot, IGEN honoraire, membre du Conseil scientifique et pédagogique de l'Association pour les adultes et jeunes handicapés (APAJH), est, depuis de nombreuses années, porteur de ces réflexions sur la scolarisation des publics à besoins éducatifs particuliers.

Mots-clés :

Handicap - Intégration - Politique d'intégration - Résistances au changement - Scolarisation des handicapés.

■ Comment analyser les raisons d'un certain retard et d'une attitude prudente face à la loi du 11 février 2005 ?

En préambule, je dirai qu'il est de bon ton, dans différents cénacles, de dénoncer l'impéritie de l'Education nationale dans différents domaines... L'accueil et la scolarisation des enfants et adolescents handicapés n'échappent pas à cette approche critique. Certes, dans ce domaine particulier, l'institution n'est pas exempte d'insuffisances, même si, depuis l'application de la loi de 1975, des progrès ont été réalisés en faveur de l'intégration des jeunes handicapés dans le système éducatif. Mais, au lieu de hurler avec les loups, essayons de comprendre les raisons qui font qu'en France, nous avons un retard par rapport à

certaines pays de l'Union européenne, mais pas par rapport à tous d'ailleurs. Tentons de voir les obstacles que la loi de 2005 nous invite à dépasser.

Un double héritage historique prestigieux

D'abord, nous avons *un héritage prestigieux qui est lourd à porter*. L'Education nationale, ou plutôt sa réalité concrète, l'école, hérite d'un passé prestigieux qui a fait de notre pays le premier à avoir rendu l'école obligatoire pour tous les élèves. L'école se trouve face à une mission ambitieuse, dont la réalisation incomplète fait naître des critiques souvent passionnelles : elle doit accueillir tous les jeunes de la Nation, et assurer une scolarisation de masse. En outre, il lui est demandé de faire réussir *tous* les élèves. Or la population scolaire est, à l'image de la société, très diverse. Les enseignants sont placés ainsi devant une situation paradoxale, qu'ils vivent comme *une double contrainte* : d'une part, pratiquer un enseignement collectif, et fournir les résultats globaux les meilleurs pour le plus grand nombre d'élèves ; et d'autre part prodiguer un enseignement spécifique pour ceux d'entre eux dont les différences ne s'accoutument pas de l'économie générale de l'école. Même si cette responsabilité est déjà inscrite dans les missions de l'enseignant de tous les enfants de la République, il faut comprendre les enseignants, qui peuvent percevoir ce qui leur est demandé comme une tâche supplémentaire lourde.

Les enseignants sont confortés par *un second héritage prestigieux, resté très prégnant, qui est l'accueil, l'accompagnement et la prise en charge des enfants handicapés dans les établissements spécialisés*. Créés en France autour de la seconde guerre mondiale, dans un mouvement humaniste très fort, ces établissements ont été cités souvent comme des modèles dans les pays voisins. Ce type d'accueil et d'encadrement a nourri une forme de nostalgie chez les différents acteurs éducatifs et médico-sociaux. Ils n'ont pas toujours compris, en effet, les raisons selon lesquelles il serait souvent préférable de placer les

enfants et adolescents handicapés dans des situations inconfortables de la vie quotidienne alors même qu'ils bénéficient d'un cadre sécurisant de soins adaptés, de personnels mis à disposition en permanence, et qui assurent les conditions de leur développement. Même si des écrits, des déclarations venant de différents horizons, plaident pour une transformation radicale de la pensée et des comportements, changer de paradigme n'est pas chose aisée, quand on doit quitter un milieu protecteur pour aller vers un milieu perçu comme plus hostile.

L'intégration porte en elle-même l'exclusion

La *politique d'intégration* des sujets en position de handicap, qui fut au cœur même de la loi du 30 juin 1975, il y a trente ans, a constitué une avancée par rapport à ce qui relevait de la démarche d'enfermement ou de la mise en œuvre de filières. En effet, elle plaidait pour une scolarisation en priorité en milieu ordinaire, accompagnée des aides appropriées. Pourtant, elle reste inscrite dans un cadre épistémologique un peu étroit ou restrictif, qui postule que l'intervention sur le sujet permet son adaptation au groupe et au contexte.

Dans cette démarche, c'est l'individu qui est sollicité pour s'adapter, se transformer, et non les personnes qui constituent son environnement. De ce fait, ces dernières peuvent ne pas se sentir concernées par un changement éventuel de leur part. C'est au sujet lui-même qu'il est demandé de réussir dans les enseignements tels qu'ils sont dispensés ; l'école n'est pas directement en cause, ni interpellée dans son fonctionnement. Cette démarche a donc pour but d'intervenir sur le sujet en tant que personne, pour traiter les problèmes qu'il pose à l'institution, avec le risque pour lui de se faire exclure si, ne répondant pas aux objectifs assignés, et malgré les aides apportées, il ne parvient pas à s'adapter. On rend une fois de plus le sujet personnellement responsable de son inadaptation. On voit bien que l'intégration porte l'exclusion en elle-même, de manière consubstantielle. Elle la secrète.

L'intégration faisait bon ménage avec le volontariat

Ainsi a-t-on vu, depuis vingt-cinq ans, des actions d'intégration parfois aléatoires, empreintes d'empirisme. On intégrait plus volontiers à l'école maternelle qu'à l'école élémentaire, et davantage à l'école élémentaire qu'au collège. Et les intégrations en lycée étaient encore exceptionnelles, réalisées non parce que le jeune était handicapé, mais simplement parce qu'il réussissait ses apprentissages. On a vu des écoles et des établissements beaucoup plus intégratifs que d'autres. On a vu des itinéraires d'intégration promus par certains professeurs, ou par certaines équipes, et anéantis par l'équipe suivante.

L'intégration, dans ses principes, faisait bon ménage avec le volontariat, celui des équipes d'enseignants, celui des chefs d'établissement. Elle ne correspondait pas à une véritable politique d'accueil des jeunes handicapés à l'école. En plus, le message a été brouillé par une politique d'intégration à dominante sociale. Si l'intégration des jeunes en situation de handicap a connu un certain essor dans les années 1980-1985, il faut bien admettre que les orientations qui l'avaient impulsée ont été quelque peu obérées par un mouvement plus large de prise en compte des publics dits difficiles, notamment dans le cadre de la politique d'éducation prioritaire. Une politique d'inspiration sociale a donc laissé sur le bord du chemin les situations singulières que représentaient les jeunes en situation de handicap. Certes, périodiquement, des textes rappelaient l'intérêt de la démarche d'intégration, mais un manque d'accompagnement volontariste de la part des décideurs et des acteurs les a maintenus dans le registre de l'incantation.

Un changement radical de paradigme

Il n'est plus question de chercher à savoir si le jeune en situation de handicap peut ou non *s'intégrer*, terme désormais banni ; *il doit être scolarisé dans l'école proche de son domicile*, si les parents le demandent. Et cette école, cet établissement deviennent l'école ou

l'établissement de référence. C'était d'ailleurs déjà prévu dans les circulaires *Handiscol* suite au rapport de l'Inspection générale des affaires sociales-Inspection générale de l'éducation nationale (IGAS-IGEN) sur l'accès à l'enseignement des jeunes handicapés (1999). Mais ce n'étaient que des circulaires, ce n'était pas une loi. La loi de 2005 vient légitimer toute cette affirmation : *tout enfant, quelles que soient ses différences, doit être scolarisé dans l'école ou l'établissement le plus proche de son domicile*. Pourquoi s'agit-il d'un changement de paradigme ? Désormais, il s'agit moins d'intervenir sur le sujet que sur les composantes de son environnement, le modifier pour le rendre plus divers, plus riche de possibles, et lui permettre ainsi, quelle que soit sa différence, de trouver sa place dans la communauté citoyenne.

La transformation de l'environnement et des pratiques sociales s'impose pour les personnes en situation de handicap et, plus largement, selon la nouvelle dénomination internationale, pour *les sujets à besoins éducatifs particuliers*. Même si la loi n'est pas allée jusqu'à retenir son inscription dans le texte, il faut, par-delà la nuance sémantique, percevoir ici une évolution de la conception de la prise en compte de la diversité. A partir de l'analyse des potentialités et des besoins que manifeste un sujet - d'où l'accent mis sur *l'équipe pluridisciplinaire* -, et quelles que soient la cause et la nature de la différence, on recherchera les réponses appropriées à chaque personne en termes d'aménagement du contexte, d'adaptation du cursus des études, d'ajustement des pratiques sociales, d'apport d'aides complémentaires éventuelles, d'offres d'activités professionnelles variées.

L'intervention porte donc moins sur le sujet que sur la situation singulière nouvelle que crée la présence de *tel* sujet dans *tel* contexte. Les personnels qui font partie de son environnement sont ainsi invités à placer les processus de vie du sujet au centre de leurs préoccupations, ainsi que les interactions qui existent avec ses pairs, ses besoins particuliers, et la prise en compte des éléments du contexte

psychologique et social. Au fond, si un sujet différent ne parvient pas à acquérir sa place au sein de la communauté, il exprime en fait l'incapacité de l'environnement à se transformer pour l'accueillir.

Les obstacles, les freins à la réalisation de la mutation

On peut regrouper ces nombreux obstacles ou freins autour de deux axes très convergents : *les résistances au changement* dans les comportements humains ; un *changement affiché, qui occulte et garantit simultanément la poursuite de l'existant*.

Les résistances au changement

La mutation souhaitée risque de ne pas être perçue d'emblée. Et les enseignants, sur lesquels pèse une lourde charge, peuvent encore déclarer qu'il leur est impossible de répondre à l'accueil d'un enfant handicapé dans leur classe, qu'ils ne pourront pas terminer leur programmation, qu'ils ne peuvent pas s'occuper en particulier d'un seul élève, qu'ils ne sont pas formés pour cela. On ignore alors que c'est dans la mission de tout enseignant d'accueillir tous les élèves. Et puis il y a des aides, des dispositifs divers pour accompagner le jeune dans sa scolarisation : les auxiliaires de vie scolaire (AVS), les Services d'éducation et de soins spécialisés à domicile (SESSAD), et les *maîtres référents*. On ignore aussi que le *projet personnalisé de scolarisation* définit l'itinéraire du jeune dans les différentes activités d'enseignement. Et j'ai lu récemment un projet de circulaire qui montre bien que le *projet personnalisé de scolarisation* prévoit d'adapter le dispositif d'enseignement aux possibilités du sujet. L'enfant ne pourra pas, en effet, atteindre tous les objectifs de la classe ; il aura des objectifs spécifiques, préparés par *l'équipe de suivi de scolarisation* et le *maître référent*.

N'oublions pas non plus que la loi prévoit explicitement qu'il y ait désormais une formation de tous les enseignants à cette problématique. Je pense que les IUFM auront entendu... Il y a aussi une formation

renovée, le Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées (CAPA-SH), les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap, pour les maîtres du premier degré, et une formation tout à fait nouvelle pour les professeurs du second degré, le 2CA-SH. Il faut en faire la publicité, car l'adhésion à cette formation est un peu frileuse. C'est dommage, car la scolarisation des élèves dans le second degré se fera s'il y a en collège et lycée (tous lycées confondus) des personnes ressources qui auront préparé le 2CA-SH, et qui pourront être un peu les recours dans ces établissements. Mais ce n'est pas uniquement leur rôle.

Les résistances au changement peuvent venir des chefs d'établissements. Ils sont amenés parfois à bouleverser une organisation déjà complexe, tant structurelle que pédagogique, et ils n'acceptent pas forcément que des instances extérieures viennent s'immiscer dans leur organisation. Récemment, quand on a dit à un Principal que des parents demandaient la scolarisation de leur jeune dans le collège, après décision de la Commission des droits et de l'autonomie (CDAPH), et accompagnement par une équipe de suivi de scolarisation, le chef d'établissement a répondu : « *dans mon établissement, c'est moi le patron, c'est moi qui déciderai si c'est possible ou pas* ». C'est une position exactement à l'opposé de ce qui est impulsé par la loi. On peut aussi y voir une inquiétude liée à l'image que donnerait à l'établissement l'accueil de jeunes handicapés et les risques d'influence sur l'affichage des résultats. C'est déjà manifeste en Grande-Bretagne, où les établissements sont classés et choisis en fonction de leurs résultats. Ça commence à être assez sensible en France, malgré un certain respect de la sectorisation, et malgré les calculs très élaborés de la Direction de l'évaluation et de la prospective, Ministère de l'éducation nationale, sur la valeur ajoutée des établissements, et non sur les résultats bruts.

Les résistances au changement peuvent venir aussi des personnels soignants, qui ont une position forte dans les établissements spécialisés, et même dans le dispositif d'intégration scolaire. Les diagnostics, les

actes professionnels qui en résultent sont souvent déterminants dans l'accueil et la prise en charge des enfants handicapés à l'école. Dans l'ancien dispositif de la Commission départementale de l'éducation spéciale (CDES), le poids du médical était très fort, et les décisions s'imposaient aux parents. Avec l'application de la nouvelle loi, la parole des parents est davantage prise en compte, et j'ai entendu récemment un médecin-chef de service très critique à l'égard de la loi, me dire : « *cette loi répond au lobby des parents qui refusent le handicap de leur enfant* ». Cette position est intéressante, et montre bien que le monde médical s'était emparé du handicap, au risque de transformer les jeunes placés dans cette situation en *patients protégés*. Ce sont des personnes, la loi le reconnaît ; et il est normal que les parents refusent le handicap car c'est injuste, incompréhensible et inacceptable. Il est normal que les parents fassent valoir, pour leur jeune, le statut de citoyen à part entière. Pourquoi accepteraient-ils le handicap qui leur est imposé et leur est étranger ? Au nom de quoi ? De la puissance divine, du destin, de la fatalité ? Pourquoi se résigneraient-ils ? La vie est un combat et, dans le combat qu'ils mènent, ils doivent être accompagnés pour que leur enfant ait la même place que les autres enfants dans la société. Et toute résignation est une démission.

Enfin les résistances au changement peuvent venir des établissements spécialisés eux-mêmes, qui voient leur économie de fonctionnement complètement bouleversée. Ils ne sont pas prêts à laisser partir leurs jeunes, même vers une scolarisation à temps partiel, et défendent farouchement les *unités d'enseignement* (nouveau dispositif prévu dans le décret du 30 décembre 2005) qu'ils auront tendance à faire fonctionner comme des classes, alors que, justement, les *unités d'enseignement* ne sont pas des classes. Les établissements spécialisés doivent se considérer comme des lieux de passage, et avoir un seul objectif, faire regagner l'école ou l'établissement de référence. Ce ne sera pas toujours possible, ce ne sera pas toujours le cas, mais c'est l'objectif.

Afficher le changement préserve la poursuite de l'existant

La nature humaine ne manque pas d'imagination pour changer sans changer et pour faire en sorte que « *plus ça change, plus c'est pareil* ». Dans son application, la loi de 2005 met en place des structures nouvelles (*Maison départementale des personnes handicapées*) ou des dispositifs nouveaux (*Commission des droits et de l'autonomie, équipes pluridisciplinaires d'évaluation, équipes de suivi de scolarisation, maître référent*) qui correspondent à la mutation engagée.

Pourtant la tendance, on le voit déjà, est de mettre de nouvelles dénominations sur des pièces anciennes, en perpétuant le fonctionnement connu depuis la loi de 1975. Ainsi la nouvelle *Commission des droits et de l'autonomie* (CDAPH) risque d'être la *Commission départementale de l'éducation spéciale* (CDES) compactée avec la *Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel* (COTOREP), étoffée aux représentants des collectivités territoriales ; les *équipes pluridisciplinaires* seraient le produit de la mutation des équipes techniques des CDES, les *équipes de suivi* remplaceraient les *Commissions de circonscription préscolaire et élémentaire* (CCPE), les maîtres référents les anciens secrétaires de CCPE...

En outre, il faut reconnaître, que, dans l'organisation nouvelle, la place des représentants de l'Education nationale est différente, et légèrement amoindrie. Aussi assiste-t-on à deux tendances, deux risques contre lesquelles il faudra lutter :

- soit un détachement, une distance vis-à-vis du dispositif, qui peut s'apparenter à une démobilitation (« *ou est moins concerné, ce n'est pas à nous de faire ...* »). Quand, par exemple, les inspecteurs de l'éducation nationale chargés de circonscription du premier degré perdent la présidence des CCPE, ils en sont un peu dépités, un peu marris, alors qu'ils ont un rôle extrêmement important à jouer dans les dispositifs, et bien plus qu'un rôle de président d'une commission qui oriente ;

- soit une démarche subreptice pour reconquérir les positions anciennes : présidence de la Commission des droits et de l'autonomie (CDAPH), substitution d'une pseudo-CCPE à l'équipe de suivi de scolarisation. L'Education nationale a bien été contrainte de créer une Commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés (CDO), pour orienter vers les Sections d'enseignement général adapté (SEGPA) et les Etablissements régionaux d'enseignement adapté (EREA). Donc, la loi ne règle pas tout, mais elle impulse un mouvement nouveau radicalement différent, dont il faut s'imprégner.

Un changement lié à l'architecture même du dispositif

La loi donne aux niveaux régional et départemental un rôle-clé. On connaît le risque de dérive inhérent à ces niveaux, et le risque de glissement vers des dispositifs difficilement équitables. On sait que, d'après la loi de 2005, le niveau national assure le pilotage et la répartition des financements, le niveau régional la programmation des équipements, et que le niveau départemental assure la gestion de proximité. La programmation régionale s'établit à partir de priorités. Or, la définition d'une priorité est un acte éminemment politique, et on imagine aisément que des tensions pourront exister entre la région et les départements qui la composent, lesquelles ne pourront être réglées par les Conseils départementaux consultatifs des personnes handicapées (CDCPH).

Tels sont les enjeux et les risques. Nous ne pouvons rater ce mouvement fort qui s'est levé. Il faudra un accompagnement institutionnel solide et continu pour que le changement prévu soit effectif. Sinon, nous risquerions de rester dans les travers de la CDES : décisions sans concertation, lenteur de mise en œuvre. Et nous resterions dans les insuffisances de l'intégration.

Finie l'intégration, c'est la scolarisation maintenant ! ■

Bibliographie : Gossot B. (1999), ouvrage coll., *L'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés*, en collaboration avec l'inspection générale des affaires sociales, CNED Hachette

« Pour moi, l'ouverture sur l'intégration du handicap est un véritable bonheur. On va pouvoir faire beaucoup de choses pour les enfants ».

Michelle Boceno

L'approche du retard mental dans le cadre d'une scolarisation

par Michelle Boceno

Michelle BOCENO est médecin généticienne au Centre hospitalier universitaire de Nantes. Membre de l'association française pour la recherche sur la trisomie 21.

Résumé :

Dans les progrès accomplis ces dernières années, tous ne sont pas allés à la même vitesse, notamment en fonction de la nature des handicaps. Le vaste champ du handicap mental est celui qui interroge le plus, sans aucun doute, les enseignants. En effet, il pose le problème de l'accès aux savoirs, de l'individualisation des parcours. Certaines maladies d'origine génétique posent des questions aiguës en matière de prise en charge et d'individualisation des parcours.

Mots-clés :

Retard mental - Handicap mental - Trisomie 21 - Syndrome de l'X fragile - Syndrome de Williams - Autisme

■ Je vous remercie de partager avec nous l'intérêt pour ces enfants tout à fait différents, mais tellement intéressants. Il ne s'agit pas pour moi, en tant que médecin, de m'appropriier le handicap mental. Je souhaite seulement vous parler de ces enfants dont vous êtes actuellement en train d'établir et de reconsidérer les règles d'accueil à l'école.

Qu'est-ce le retard mental ? Essai de définition.

Il se détermine par des facteurs génétiques. Parfois, il y a des pathologies acquises, soit en période néonatale, soit du fait d'un traumatisme, ou d'un événement toxique, soit avec des pathologies infectieuses. Il faut comprendre toute la diversité des enfants à accueillir, même si certains d'entre eux sont

déjà bien connus. Je traiterai plus particulièrement des cas suivants : *l'échelle génétique, la trisomie 21, le syndrome de Williams, l'X fragile*.

Handicap mental, définition. Ce sont des limitations dans les domaines de fonctionnement adaptatif telles que les *compétences sociales*, le *domaine conceptuel* (qui est exploré par le quotient intellectuel) et le *domaine pratique*.

Le handicap est dit *léger* (quotient intellectuel 50-70), *modéré* (QI 35-50), *sévère* (QI 20-35), ou *profond* (QI < 20). Chez les enfants dits « normaux », le QI *borderline* est de l'ordre de 70-80, *moyen* (90-109), *moyen haut* (110-120), *supérieur* (120-130), *très supérieur* (>130). Les enfants *trisomiques 21* sont plutôt entre 35-50 et 50-70.

Quotient intellectuel

Francis Galton : Hereditary genius (1869).

Alfred Binet et Théodore Simon (1905) : échelle d'intelligence Binet-Simon ; notion d'*âge mental*.

David Wechsler (1955) : Echelle d'intelligence pour adultes.

Le quotient intellectuel est un rapport entre *l'âge mental*, mesuré par les tests, et *l'âge chronologique*, puis on multiplie par 100. Les échelles d'intelligence sont adaptées en fonction des âges (exemple, dans les échelles de Wechsler : WPPSI-R, de 3 à 7 ans ; WISC-IV, de 6 à 16 ans ; WAIS-III, de 17 à 74 ans). L'important, en matière de quotient intellectuel, c'est sa *reproductibilité*. Pour que le quotient ait une valeur, il faut que ce test, refait dans un autre contexte, par la même personne, donne les mêmes résultats : stabilité (constance des mesures test-retest), équivalence des versions parallèles des tests censés examiner la même chose, homogénéité des résultats entre examinateurs. La *validité* du test est le degré d'après lequel celui-ci mesure effectivement ce qu'il a pour but de mesurer. Parfois le critère n'est pas toujours disponible, mesurable ; c'est toujours le cas lorsqu'il s'agit de mesurer des construits théoriques (intelligence, dépression, leadership, créativité, etc.). Dans ce cas, la validation d'un test recourt à de nombreuses études et à des développements théoriques pertinents.

Dans l'ensemble de la population, 2 à 3 % de personnes ont un retard mental, dont 85 % des retards mentaux légers, 10 % modérés, et 4 à 6 % sévères à très profonds.

Le *sex ratio* est déséquilibré (3 hommes pour une femme). Exemple : dans le cas de l'autisme, il y a quatre hommes pour 1 femme. Pourquoi ? Les hommes étant XY, le nombre de gènes intervenant sur l'X est extrêmement important ; et le fait que la femme ait 2 chromosomes X compense considérablement les mutations qui peuvent exister chez l'homme. Ceci constitue une des explications.

Le retard mental est-il d'origine héréditaire ou acquise ?

Quelles sont les *variations* susceptibles d'intervenir dans le retard mental ? En situation expérimentale, on a constaté de très fortes corrélations de retard mental chez des jumeaux monozygotes (élevés ensemble ou non). En estimation haute, on estime que 70 % de la variation de l'intelligence seraient déterminés par l'hérédité, et 30 % par l'environnement. En estimation basse, la moitié seulement. C'est extrêmement important, pour les parents que l'on voit en consultation, de savoir quel est l'impact possible de la prise en charge environnementale.

Le retard mental d'origine génétique

Ces origines génétiques sont situées à différents niveaux. Dans les anomalies chromosomiques, les anomalies sont dites *quantitatives*, car un nombre considérable de gènes est concerné. Alors que dans le cas d'une maladie génique, c'est une maladie dite *qualitative* de l'information génétique, puisque c'est une mutation, qui altère le profil de l'enfant.

Quelle que soit son origine, la prise en charge du handicap est multiforme et globale : médicale, génétique, paramédicale (kinésithérapie, orthophonie), scolaire, institutionnelle et sociale.

La trisomie 21

La *trisomie 21* est la plus fréquente des maladies chromosomiques et la première cause de handicap mental ; elle entraîne de nombreuses fausses-

couches spontanées précoces. Quels que soient les groupes ethniques et socio-économiques, sa fréquence est identique. En France, 360 enfants *trisomiques 21* naissent chaque année, soit 1 naissance sur 1000, ou sur 1500.

Ces enfants, nés différents, restent des individus à part entière, avec leurs propres difficultés. Pour chaque enfant, il faut donc tenir compte de sa propre personnalité. Les acquisitions de ces enfants : difficultés motrices (la marche est acquise en moyenne vers 2 ans) ; retard de langage souvent important, mais éminemment variable (à retenir quand on accueille un enfant trisomique 21) ; mais la sociabilité et l'affectivité sont tout à fait préservées.

Pourquoi observe-t-on une telle variabilité entre les individus ? L'examen du caryotype révèle un chromosome 21 surnuméraire. Mais on ne sait pas lequel. Et malgré un caryotype identique, à 47 chromosomes, chaque individu *trisomique 21* est éminemment différent. Donc, quand vous accueillez un enfant trisomique 21, vous n'accueillez pas un enfant trisomique 21 en général, mais cet enfant-là, avec sa trisomie 21. Tout ceci est extrêmement important à saisir.

Cette pathologie (trisomie 21) existe depuis très longtemps, comme le montre cette statuette de terre cuite, ou « terra-cotta » (source : Mexico) qui date de 500 après J.C. Elle touche toutes les cultures, toutes les ethnies, tous les milieux socio-économiques.

Ces enfants sont extrêmement différents dans leurs activités de tous les jours. L'un aura des intérêts intellectuels, l'autre une motivation pour l'action, un troisième des goûts esthétiques et artistiques, la quatrième des motivations sportives. J'ai vu une jeune fille lire, dans le journal - j'ai bien dit « lire » - un reportage sur son éducatrice qui avait emmené ses élèves à une compétition. Chaque enfant, vous le voyez, a des possibilités, des potentialités qui lui sont propres.

Le syndrome de Williams

Les signes associés du syndrome de Williams. En période néonatale : hypercalcémie, retard de croissance pondérale, hypotonie généralisée. Dans l'enfance : hyperlaxité, hypersensibilité au bruit, voix nasonnée ou grave, strabisme. Mais la sociabilité est préservée, et le retard statural modéré. Dans

le syndrome de Williams, il y a un tout petit bout de chromosome en moins. Le handicap de ces enfants est tout à fait particulier. Ce sont des enfants que vous pouvez être amenés à intégrer également à l'école ; peut-être certains d'entre vous l'ont-ils déjà fait. Par exemple, quand on fait dessiner une maison à un enfant ou adolescent atteint du syndrome de Williams, il dessine tous les éléments de manière dissociée, éclatée ; la porte d'un côté, les fenêtres plus loin, mais le tout sans aucune intégration. A l'opposé, l'enfant trisomique 21, lui, dessine les éléments de manière intégrée.

Le syndrome de l'X fragile

C'est la 2^{ème} cause de handicap mental en France. Avant de pouvoir en faire le diagnostic par biologie moléculaire, la seule solution était d'observer, sur le caryotype, une fragilité de l'X, d'où le terme *X fragile*. La plupart du temps, ce sont les garçons qui sont atteints (les filles peuvent l'être parfois, mais en mutation incomplète).

Estimation : 1 garçon atteint sur 4000 ou 4500, et 1 fille sur 7000
--

L'enfant atteint de l'*X fragile* se présente avec des anomalies physiques, un retard mental constant, et des troubles associés du comportement et du langage.

L'autisme

L'autisme se caractérise par la *perturbation des interactions sociales* : rareté des actes intentionnels d'échange, de la recherche active d'un partenaire, absence de réciprocité des émotions ; retrait et comportement de solitude. Le sujet peut être actif dans l'interaction, mais de façon inhabituelle, étrange, inappropriée.

Il se manifeste aussi par des perturbations de la communication verbale et non verbale. Le sujet peut paraître totalement absent. A minima, il utilise une construction syntaxique correcte, mais qui n'est pas utilisée sur le mode de l'échange spontané.

En outre, les comportements de l'individu sont répétitifs, ritualisés, et ses intérêts restreints. Enfin, un retard mental est observé dans 70 % des cas.

Intégrer, un véritable bonheur

En conclusion, je voudrais faire passer le message suivant. Pour moi, l'ouverture sur l'intégration du handicap est un véritable bonheur : on va pouvoir faire beaucoup de choses pour les enfants. Il y a beaucoup de points de passage à rendre possibles entre les établissements spécialisés et les écoles et établissements ordinaires. Il y a désormais beaucoup plus de choix qu'auparavant pour les personnes en situation de handicap.

C'est heureux pour elles, vraiment ! ■

« Il reste un très gros écart entre les possibilités et les
réponses de l'école élémentaire,
et celles qu'apporte le second degré »

Fernand Tournan

Les associations au cœur du changement

par Fernand Tournan

Résumé :

Depuis plus de cinquante ans, les associations ont permis un certain nombre d'avancées qui n'auraient pu avoir lieu sans elles. Elles ont interpellé les pouvoirs publics, pris en charge les jeunes, géré des établissements, structures et dispositifs. Surtout, par leur aide quotidienne aux familles, elles ont permis qu'un certain nombre de choses avancent. Plus récemment, elles ont joué un rôle important dans l'aboutissement de la loi du 11 février 2005. Désormais, elles vont prendre un rôle nouveau dans des instances telles que la Maison départementale des personnes handicapées, ou la Commission des droits et de l'autonomie. Fernand Tournan est président de l'Association des adolescents et jeunes handicapés (APAJH) et de l'Union nationale des associations laïques gestionnaires (UNALG).

Mots-clés :

Droit à la scolarisation - Associations gestionnaires - Scolarisation des handicapés - Droit des familles

■ L'Union des associations laïques gestionnaires (UNALG) regroupe l'Association pour les adultes et jeunes handicapés (APAJH), l'association laïque pour l'éducation, la formation, la prévention et l'autonomie (ALEFPA), l'Entraide universitaire et la Ligue de l'enseignement dans ses parties médico-éducative et médico-sociale. Nous sommes effectivement très centrés, depuis le début, tout particulièrement au niveau de l'APAJH, sur cette question de la scolarisation des enfants en situation de handicap. Pour l'APAJH, cela a été la première de ses missions, lors de sa création, il y a plus de quarante ans. Dans la gestation et la participation à la fabrication de la loi du 11 février 2005, il y a deux ans, nous avons élaboré, avec les fédérations de parents d'élèves (PEEP, FCPE), et les trois principales centrales syndicales d'enseignants (FSU, UNSA, SGEN-CFDT), un *Manifeste pour le droit à l'école pour tous*. Ce droit était réclamé avec une forte insistance par les familles des enfants handicapés - car les choses ne sont pas tout à fait égales, et on sait que ceux qui ont un projet à peu

près adapté peuvent être scolarisés à l'école ordinaire -. Il est sûr qu'on a pu mesurer, au cours des dernières décennies, des progrès importants pour la socialisation, et la participation sociale et professionnelle, notamment des enfants trisomiques 21.

Nous ne partions pas de rien. Des efforts importants ont été faits, notamment ces dernières années : l'école accueille et scolarise davantage d'enfants qu'elle ne le faisait auparavant. Je ne me livrerai pas à une analyse statistique, mais nous avons encore des progrès à faire, notamment sur deux points.

CLIS et UPI

Il faudrait analyser avec précision le fonctionnement de ces structures. Certaines d'entre elles sont encore des structures trop fermées, et pas véritablement des structures intégratives. Il faudra réfléchir à cette palette d'outils que nous avons à notre disposition pour avoir, en fonction de la difficulté propre de l'enfant, en fonction de ses progrès, les réponses les plus adaptées qu'il est possible d'avoir et les réponses complémentaires - car il n'est pas question de penser que nous sommes seuls - : la structure spécialisée aura sa nécessité pour les enfants le plus lourdement handicapés ; l'école ou l'établissement ordinaire constituera une structure ouverte dans les autres cas.

L'école élémentaire, et après ?

Nous avons un très gros écart entre les possibilités et les réponses qu'apporte l'école élémentaire, et celles qu'apporte le second degré. A peu près 50% des enfants en situation de handicap scolarisés dans le premier degré ne continuent pas un parcours intégratif, même si force est de constater que, ces dernières années, les Unités pédagogiques d'intégration (UPI) se sont développées de façon extrêmement importante.

Sur la loi de février 2005

Le point le plus marquant est qu'on est passé *d'une logique de volontariat de l'intégration* - où c'est le sujet qui doit s'adapter à l'école, et

non l'école au sujet -, à *un droit à l'école pour tous*, avec la généralisation de la possibilité de scolarisation pour les enfants handicapés, à l'école. C'est un principe fort, réclamé, qui va aujourd'hui entraîner des changements importants, des mutations à accomplir.

Les aides à la scolarisation sont ciblées, reconnues, et le rôle de la famille est pleinement réaffirmé dans la construction du projet de l'enfant, auprès des personnels enseignants et médico-sociaux.

La loi comporte néanmoins certains points ambigus. D'abord, *le principe de la double inscription*. Le législateur n'a pas tranché de manière très nette entre ce qui était de la responsabilité de l'établissement spécialisé et ce qui incombait à l'école. Nous avons, quant à nous, relégué ce principe de double inscription. A la notion d'« *unité d'enseignement* » (cf. titre III de la loi), nous aurions préféré celle d'« *unité éducative* », dans un souci de bien distinguer le rôle des établissements spécialisés et celui des écoles. Dans les établissements spécialisés, on ne peut pas parler de « classe » au sens où on l'entend à l'école ordinaire. Cette difficulté-là risque, à notre sens, de maintenir la dualité entre le secteur spécialisé et le secteur ordinaire, alors que nous pensons qu'au contraire, il faut parier sur la complémentarité.

Une révolution, au moins sur le principe

Nous sommes en effet dans une révolution, au moins au niveau du principe. Nous l'avons réclamée, avec les familles des enfants handicapés. A la rentrée 2005, le secrétaire d'Etat aux personnes handicapées et le ministre de l'Education nationale ont, en attente du décret d'application de la loi, pris une circulaire transitoire pour que la présente année scolaire se déroule dans l'esprit que la loi a décrit. Mais heureusement que nous n'avons pas eu, en septembre 2005, une demande beaucoup plus importante que les années précédentes, car je ne crois pas que le système soit actuellement prêt à généraliser de façon rapide cette demande, ce droit des familles. On parle des moyens qu'il faut dégager pour que cette mutation puisse s'accomplir. Mais nous pensons aussi que, s'il faut être

prudent dans l'avancée vers cette mutation - car il faut partir des besoins de l'enfant -, il ne faut pas pour autant vouloir à *tout prix* scolariser tout enfant en situation de handicap, car c'est le projet de l'enfant qui prime. D'où la nécessité de parcours plus protecteurs pour des enfants qui ne peuvent pas être scolarisés en milieu plus ordinaire. Le risque que nous craignons aujourd'hui, c'est qu'après la parution de la loi, les décrets d'application, qui sont encore en gestation, n'aillent pas dans la direction que nous souhaitons. Je pense notamment à deux textes en préparation à l'Education nationale, un arrêté sur *l'enseignant référent et le parcours de scolarisation*, et d'autre part la circulaire relative au *suivi de scolarisation*.

Une attente fébrile et inquiète

Au Conseil national des personnes handicapées, plus d'une trentaine d'associations suivent régulièrement les travaux, depuis la parution de la loi. C'est dire le niveau d'attente du secteur associatif par rapport à l'application de ce principe initial de scolarisation pour tous. Ceci dit, ce que je crains aujourd'hui, c'est qu'après l'effet d'annonce, on soit dans une période où, malheureusement, comme nous avons pu souvent le constater, les choses ne retrouvent le cours ordinaire, et qu'apparaisse le *risque d'enterrer* les principes émis par la loi. Il faut tout au contraire une continuité d'efforts, car on n'arrivera pas, au terme de deux ou trois années scolaires, à régler ce problème. Les progrès doivent être continus, et sur une période longue.

Les moyens mis à disposition doivent être mis en œuvre d'une façon complète. Sinon, ce sera un leurre. Nous sommes dans cette phase d'attente un peu inquiète. La délégation interministérielle aux personnes handicapées a été chargée d'une mission sur la conduite de la mutation à accomplir pour mettre en place la loi et le principe de scolarité pour tous. C'est très important car, à l'heure actuelle, il nous faut rapprocher la pratique du secteur spécialisé, et celle des enseignants ordinaires. Légitimement, une inquiétude est née relativement à la mission nouvelle et

importante qui est assignée à l'école. Il faut comprendre que les enseignants, qui en principe, dans n'importe quelle classe de ce pays, ont la nécessité de scolariser, soient inquiets, et qu'ils demandent à être accompagnés. Il faut qu'il y ait une discussion très forte entre les deux secteurs, nourrie par les deux administrations de tutelle, les Affaires sociales et l'Education nationale, pour voir à quelles conditions on peut répondre à l'enjeu qui a été assigné à l'école. Ça passe également par une information des milieux institutionnels et associatifs.

Des SESSAD nombreux et de proximité

Outre les auxiliaires de vie scolaire - qui ne sont d'ailleurs pas nécessaires dans tous les cas -, il faut multiplier les SESSAD de façon beaucoup plus importante. Nous ne pourrions mener à terme cette scolarisation à l'école que si nous avons, à côté de l'école, en nombre suffisant, et présents de façon très localisée, des SESSAD complémentaires de l'école. Je pense avec l'APAJH que, pour une partie de l'accueil, le plateau technique que nous avons au niveau des établissements spécialisés pourra, pour partie, évoluer vers des structures complémentaires à l'éducation nationale (l'APAJH, comme vous le savez, a un très fort attachement à l'Education nationale).

Dans un établissement de Seine-et-Marne, la première demande que nous ont faite les familles en 2004, c'était de voir quelle était la possibilité de suivi, au collège, des enfants de l'établissement, et ce, au moins à temps partiel. Nous avons fait *un SESSAD à deux pôles, un pôle primaire et un pôle collège*. Aujourd'hui, au moins à temps partiel, 50 % des effectifs fréquentent l'école ou le collège. C'est cette mutation qui est importante, qu'il va falloir accompagner. Et je rejoindrai Bernard Gossot, quand il parlait de résistances au changement. Nous-mêmes, au niveau associatif, et avec les professionnels qui sont avec nous, nous devons réfléchir à cette question-là, et ne pas rester dans cette propension à vouloir d'un côté décrypter le principe que nous avons appelé de nos vœux et, de l'autre, à ne pas mettre en pratique la gestion de cette évolution que nous avons

souhaitée. L'Education nationale nous sollicite d'ailleurs pour que, au moins partiellement, les structures se transforment pour évoluer vers des CLIS, et nous y répondons favorablement.

Des maîtres spécialisés en réseau, et référents des écoles

Il faut bien entendu que nous ayons un *réseau de maîtres spécialisés* qui soient des référents des écoles ordinaires. Car on pourrait faire paraître comme antinomique le fait que nous prônions l'école ordinaire et qu'on ait besoin de maîtres spécialisés. Il va falloir un réseau beaucoup plus large et beaucoup plus fourni que le réseau actuel des RASED. Il faut qu'il y ait, pour l'école ordinaire, pour le suivi de l'enfant, pour dialoguer avec l'enseignant généraliste, des maîtres spécialisés que nous n'avons pas encore en nombre suffisant. Il y a nécessité de reprendre, au niveau des IUFM, un plan d'ampleur de formation des maîtres spécialisés. Et il faut aussi envisager que les IUFM développent des Plans de formation initiale et continue pour les enseignants généralistes. Là aussi, je suis un petit peu inquiet de la non réponse, ou de l'attente des IUFM. J'ai demandé audience au Président de la conférence des IUFM ; il m'a répondu qu'il attendait que le Ministre lui donne des instructions... Imaginer que le Ministre doive apporter des instructions aux IUFM pour savoir s'ils ont à recevoir une association complémentaire du système éducatif... Il ne s'agit pas là, me semble-t-il, de bonnes pratiques très encourageantes...

Pour terminer, il est nécessaire, comme nous l'avons demandé aux pouvoirs publics, de connaître très rapidement la situation des besoins à mettre en œuvre pour réussir cette mutation. Il y a actuellement une expérimentation en réel sur 4 sites, deux secteurs ruraux – un rural « profond », un rural « ordinaire » -, deux secteurs urbains (un dit « défavorisé », un plus « ordinaire »). On va y expérimenter ce que pourra donner la réforme lorsqu'elle aura à se développer. Nous verrons ainsi quels sont les moyens adaptés à mettre en œuvre pour que le principe que nous avons salué ne reste pas un vœu pieux. ■

Le débat entre la salle et les intervenants

Cornelia Schneider

Michelle Boceno

Bernard Gossot

Fernand Tournan

***auxquels s'est joint Jean-Claude Rouanet,
inspecteur d'académie Sarthe***

Luc Juhel (modérateur des débats) :

La loi du 11 février 2005 opère un renversement spectaculaire en instituant le droit à la scolarisation pour tous en milieu ordinaire. Ainsi donc, tout enfant ou adolescent, fût-il en situation de handicap, dispose-t-il désormais d'un droit constitutionnel et législatif à fréquenter l'école de la République. Ces enfants et adolescents ne s'épuiseront plus à conquérir leur hypothétique intégration en milieu adverse pourvus de soutiens, aides et compensations appropriés à leur singularité. Ils élaboreront les outils et les aides pour se situer au sein de la société scolaire, puis au sein de la société civile, de la communauté des citoyens. Ainsi le handicap, ou plutôt *la situation de handicap*, redevient-elle un élément constitutif de notre condition humaine, réalité non pas banale, mais ordinaire, aléatoire certes, mais universelle. Cette vision conceptuelle, idéale, se confronte bien évidemment aux réalités qui ont été évoquées tour à tour par les différents intervenants de ce matin.

J'ai isolé quelques points saillants dans ces interventions :

- les problèmes d'accessibilité, évoqués par Cornelia Schneider ;
- le caractère discriminant de certains dispositifs réputés intégratifs ;
- l'école doit s'adapter aux enfants plutôt que l'inverse ;
- la question des moyens ;
- les résistances au changement ;
- les objectifs personnalisés pour les élèves en situation de handicap ;
- l'ouverture de l'Education nationale aux intervenants extérieurs ;
- les inégalités homme-femme en matière de déterminismes génétiques ;
- le rôle des associations, la double inscription, la position d'attente de certains milieux de l'Education nationale ;
- les expérimentations en ruralité.

Clément Mazier, président de l'ADAPEI Sarthe

Les mentalités et résistances au changement ont parfois bon dos pour expliquer les retards. Plusieurs intervenants ont parlé d'une programmation qui devait se faire à partir de priorités. Or elles se font malheureusement trop souvent à partir des enveloppes budgétaires attribuées. Je prendrai quelques exemples, pour faire état de situations vécues. Dans la Sarthe, il y a 15 ans, un groupe de l'Institut médico-éducatif (IME) Léonce Malécot a été transféré à l'école Claude Bernard du Mans, avec un fort bon accueil des enseignants et des parents. Il y a plus de 5 ans, un autre groupe a été transféré à l'école Blériot du Mans... Les intégrations individuelles se font dans toute la Sarthe, y compris pour les grands handicapés, sur lesquels on bute pour un problème de moyens. En réalité, les difficultés que nous avons rencontrées ne sont pas, comme on le dit trop facilement, au niveau des mentalités et des réticences des enseignants. A chaque fois que nous avons fait des démarches, nous n'avons pas rencontré d'enseignant qui nous rejette. Père d'un enfant qui, pendant 10 ans, n'a été accueilli nulle part, je souhaite saluer la bonne volonté des enseignants, leur souci de faire le travail pour l'ensemble des enfants de ce pays. Mais ce qui est en cause, c'est le manque de moyens pour le faire.

Comment intégrer un enfant handicapé quand on a déjà 24, 25, 26, 27 élèves dans sa classe ? Quand on n'a pas la formation et les aides complémentaires ? Nous avons développé les Services d'éducation et de soins spécialisés à domicile (SESSAD) au prix de luttas, y compris dans la rue, et nous en avons maintenant beaucoup. Ce département - et je lui rends hommage - a développé les Classes d'intégration scolaire (CLIS), et les Unités pédagogiques d'intégration (UPI). Mais aujourd'hui, ce qui nous est demandé par la loi, c'est d'aller plus loin. Les enfants qui, aujourd'hui, collectivement ou individuellement, sont intégrés dans des écoles, sont dans la plupart des cas des enfants qui présentent des difficultés relatives. Il nous faudra demain aller beaucoup plus loin, avec des enfants qui ont beaucoup plus de besoins, de difficultés. Et ce ne sera plus seulement par le développement des SESSAD ; il nous faudra aller vers des interventions qualifiées beaucoup plus importantes. Il nous faut, pour demain, accueillir des enfants nouveaux qui présentent beaucoup plus de difficultés que ceux qui sont accueillis aujourd'hui dans les structures existantes. Cela suppose de bonnes conditions.

Je crois que les parents n'accepteront pas que l'intégration se fasse n'importe comment, et à n'importe quel prix. Il faut la faire avec des éléments de qualité. Je vais interroger les responsables de l'Education nationale par rapport à l'article 19 de la loi du 11 février 2005, qui dit que l'Etat met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants et adolescents handicapés. Lorsqu'il est proposé de scolariser des enfants d'Institut médico-éducatif (IME) en école, combien de postes l'Education nationale a-t-elle prévu en plus pour accueillir correctement un enfant dans la classe où arrivera un enfant ayant de lourdes difficultés ? Combien de moyens pour la formation des maîtres spécialisés et la formation initiale et continue des maîtres ? C'est à ce prix que l'on va réussir l'intégration.

Associations de gestionnaires et représentants de parents, nous sommes prêts à faire des efforts. Je salue aussi les enseignants, les éducateurs, les

équipes spécialisées de nos IME qui l'ont déjà fait, qui souhaitent faire cette mutation, et sont prêts à aller en service complémentaire de l'éducation nationale. Encore faut-il que l'Education nationale fasse, elle aussi, cet effort. Si demain, dans une école où l'on vient de supprimer une classe, où l'on refuse d'ouvrir une classe parce que les effectifs ne sont pas encore suffisants, on scolarise un enfant handicapé avec ces effectifs lourds, l'enfant, qui est actuellement en IME dans des groupes de 7 ou 8, risque d'être perturbé. Et là, ce n'est pas possible. Donc, quels sont les moyens nouveaux, inscrits et prévus par la loi, dont dispose la Sarthe pour faire cette intégration des enfants handicapés ?

Bernard Gossot, IGEN honoraire

Tout ce que vous avez dit ici, vous auriez pu le dire en tribune. Nous partageons votre analyse. Elle complète ce que nous avons dit ce matin. En ce qui concerne les moyens, je ne suis plus à l'Education nationale (*Ndlr: Bernard Gossot est IGEN retraité*)... Simplement, je crois que l'on fait une petite erreur d'analyse lorsqu'on dit que pour accueillir un enfant handicapé dans une classe, il faut que les effectifs soient allégés (*réactions en salle*). Je sais que je ne vais pas vous faire plaisir, mais tant pis... Déjà, quand on a publié les circulaires de 1982 et 1983 sur l'intégration, ce problème se posait. Et c'était une des conditions que donnaient les organisations syndicales, et d'autres partenaires. Mais rien ne dit, rien ne prouve que c'est en allégeant les effectifs de 2, 3, ou 4 élèves qu'un enfant est mieux accueilli dans une classe. Nous sommes bien d'accord aussi pour considérer que ce n'est pas seulement, ou pas d'abord, un problème de mentalité. C'est un problème de préparation de l'équipe éducative ; le jeune en situation de handicap trouve sa place avec les aides (auxiliaires de vie scolaire), et avec des aides supplémentaires que peuvent apporter les IME, et les associations par l'intermédiaire des SESSAD. C'est ainsi que l'intégration peut se faire. Nous n'avons jamais voulu dire - et j'étais un grand défenseur de cette position - « *un enfant handicapé = 5 enfants valides* ». Ça, c'est vraiment du quantitatif basique et ordinaire.

Jean-Claude Rouanet, IA-DSDEN Sarthe

Je veux remercier M. Mazier d'avoir finalement planté le décor de nos divers problèmes. Mais, si on fait une journée comme aujourd'hui, c'est que nous sommes vraiment confrontés à autre chose que « *Donnez-nous plus, et on fera plus* ». Nous ne devons pas continuer à être obnubilés par la quantité, le nombre. Nous devons être tout à fait passionnés pour réussir ce qui est déjà enclenché, et amplifier nos réussites. En effet, poser le problème en termes de « *combien d'élèves, à partir de combien d'élèves, etc.* », c'est refuser d'envisager les divers éléments qui ont été évoqués, avec des facettes diverses, dans les quatre interventions ce matin. Parmi ces éléments, il y a la façon dont diverses coopérations autour de l'adolescent ou de l'enfant se constituent pour que cet accueil ne soit pas un accueil manqué. Il faut que nous ayons, avec prudence, la capacité de raisonner autrement. Je sais que ce n'est pas facile parce que, moi aussi, je suis confronté tous les jours à une forme d'arithmétique qui n'est pas tenable. On me dit : « *il y a un enfant*

handicapé, il compte pour cinq ». Ce n'est pas ça. C'est : « *il y a un enfant spécifique, avec son handicap, construisons autrement la réponse de l'école* ». La question première n'est pas celle de l'encadrement dans la salle de classe. C'est tout autre chose. Doivent être développées les relations entre les instituts spécialisés et les écoles ordinaires. C'est un pari impossible que d'envisager seulement le guichet grand ouvert par l'Etat, qui ferait tomber sur nous une pluie de postes. Ce n'est pas ça qu'on nous demande de faire... La Maison départementale des personnes handicapées (MDPH), c'est le contraire de ce scénario-là. Et c'est aussi la façon dont la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) doit fonctionner, et prendre en compte cette redistribution des cartes.

M. X, enseignant, parent d'enfant handicapé, ex directeur d'école

Mesdames et Messieurs, avez-vous enseigné dans une classe avec un enfant handicapé ? (*applaudissements en salle*) Petite question un peu provocante pour vous dire qu'en effet (*Ndlr : Cornelia Schneider s'apprêtait à répondre, mais l'interlocuteur reprend le fil de son intervention*), l'accueil d'un enfant différent, c'est aussi énormément d'énergie et de temps. Cet enfant différent n'a pas le même degré d'autonomie que les autres enfants de l'école, de la classe -lesquels d'ailleurs nécessitent beaucoup de présence aussi-. Et, quand on est enseignant, on sait bien que, dépassé 18, 19, 20 élèves, on arrive à une ambiance de classe tout à fait différente (*répété 2 fois par l'orateur*). Comment voulez-vous qu'à 24, et avec un enfant qui demande plus de temps, plus de présence, on puisse assurer cette fonction ? Il y a donc un vrai problème d'effectif de classe, et je ne comprends pas que l'on botte en touche, comme cela, ce n'est pas possible... Il y a un problème d'effectif ; et il y a un problème d'encadrement adulte. Du temps où l'on avait les emplois jeunes dans les écoles, on arrivait à faire beaucoup plus de choses avec l'ensemble des enfants, et les enfants handicapés accueillis. Aujourd'hui, on n'a plus rien, et on voit nettement la différence. Il y a un problème d'effectif. Il y a aussi un problème d'encadrement, d'encadrants (*applaudissements en salle*).

Cornelia Schneider, s'adressant à l'orateur précédent

Pour répondre à votre question (*Ndlr : « avez-vous été enseignants avec un enfant handicapé ? »*), je ne trouve pas personnellement obligatoire de me justifier par rapport à votre questionnement. Pour ma part, j'ai une formation d'enseignante spécialisée à la base, et je connais des situations à la fois d'éducation spécialisée et d'éducation intégrative. En ce qui concerne le nombre d'élèves par classe, je partage plutôt l'avis de M. Gossot, mais je dirais : « *peu importe que l'on intègre ou pas, qu'il y ait un enfant handicapé ou pas dans une classe, 28 élèves, c'est trop !* ». A mon avis, la question se déplace. Aujourd'hui, quelle que soit la difficulté d'un enfant, il vaut mieux être dans une classe à effectifs réduits pour avoir une prise en charge plus personnalisée. D'autre part, je crois qu'en France il faut vraiment réfléchir à de nouvelles formes de collaborations, et qui ne se font pas encore. Pour l'instant, lorsqu'il y a une intégration individuelle, il y a une auxiliaire de vie scolaire dans la classe, et elle n'a pas forcément une formation. Elle ne délivre pas automatiquement, de ce fait, une aide de qualité. Dans d'autres pays, il y a des systèmes de présence simultanée d'enseignants dans une classe ;

je prends l'exemple de l'enseignement commun en Allemagne, où il y a toujours dans la classe une enseignante ordinaire et une enseignante spécialisée. Simultanément, il y a plusieurs enfants à besoins éducatifs particuliers au sein d'une même classe. Du coup, cela permet d'avoir des groupes différents. Cela permet aussi de ne pas s'éparpiller sur 30 000 classes pour suivre des intégrations. Ce sont des modèles qui existent aussi en Italie, où l'intégration est plus ou moins totale, et où il n'y a plus, ou presque plus, d'enfants dans un établissement spécialisé. Ce sont des modèles auxquels il faut réfléchir. Si l'enseignant continue à se considérer comme tout seul dans la classe, on ne va pas y arriver. Car, à mon avis, l'intégration, ce n'est pas forcément la mise à part, l'exclusion de l'enseignant lui-même avec l'enfant handicapé. Dans les écoles maternelles et primaires que j'ai observées, j'ai pu observer le parcours du combattant de l'enseignant qui accueille, parce qu'il est tout seul au sein de l'école à vouloir le faire. Pour que l'enseignant accepte l'intégration, il faut qu'il soit dans un réseau de soutien, qu'il ne soit plus tout seul dans la classe. Il faudrait finalement mieux avoir moins d'auxiliaires de vie scolaire (AVS), et davantage d'enseignants spécialisés aux côtés de l'enseignant ordinaire ; ou alors des soignants ou des éducateurs qui pourraient vraiment l'épauler, et qui se mettraient à la disposition de toute la classe, et non seulement de celle d'un enfant handicapé (*applaudissements*).

Bernard Gossot (en réponse à l'orateur qui disait : « avez-vous été enseignants, avec un enfant handicapé ? »)

Monsieur, je voulais répondre directement à votre question. Mon premier poste, en 1965, a été un poste d'instituteur en classe de perfectionnement, sans formation spécifique, je sortais de l'Ecole normale d'instituteurs... Et les classes de perfectionnement accueillaient des enfants très très ... en difficulté. Pour revenir aux effectifs, je souhaite préciser que les circulaires qui ont été publiées ensuite par le ministère, sans pourtant établir d'équivalence enfant valide/enfant handicapé, notaient bien que, pour définir l'organisation des classes, et les effectifs dans les classes, il fallait prendre en compte la présence d'un enfant handicapé. Ce n'est pas un problème « *une classe avec 1 enfant handicapé, et 1 enseignant* », c'est le problème de l'équipe pédagogique tout entière. Dans le projet d'école - et le projet, c'est essentiel - doit être prévu l'accueil des élèves en situation de handicap. Et lorsque cette situation se présente, au niveau de l'équipe, on organise la répartition des effectifs pour que, là où il y a un enfant en situation de handicap, dans cette classe-là, *éventuellement*, on allège un peu les effectifs. Dans certains cas, c'est nécessaire. Et, dans d'autres cas, ça ne l'est pas. C'est comme les auxiliaires de vie scolaire ; dans certains cas, il n'y en a pas besoin. Dans d'autres cas, il faut un auxiliaire à temps complet ou à temps partiel. Il n'y a donc pas de gestion arithmétique. Ce qui ne signifie pas pour autant que ces paramètres doivent être ignorés.

En ce qui concerne l'étranger, j'ai travaillé ces 20 dernières années avec le Portugal et l'Espagne, deux pays qui intègrent beaucoup. Pourquoi ? Parce qu'ils n'ont pas eu d'établissements spécialisés. Notre raisonnement français vient du fait que nous avons, nous avons des établissements spécialisés, avec des effectifs réduits par unité pédagogique. Nous avons des classes

spécialisées, l'UPI, la CLIS, avec 10-12 élèves, et nous pensons par conséquent que, lorsqu'un enfant handicapé est à intégrer, il est nécessaire que l'encadrement et les effectifs soient à peu près équivalents. Cette question ne se pose pas en Espagne et au Portugal, puisque les enfants en situation de handicap ont été intégrés de fait. Au début, ce n'était pas formidable, mais maintenant, tout est mis en place pour que cette intégration, cet accueil, cette scolarisation soient réalisés dans les meilleures conditions. Le problème des effectifs est tout à fait secondaire. Ce n'est pas une condition sine qua non.

Luc Juhel

Une expression de l'Association pour les adultes et jeunes handicapés (APAJH) m'avait frappé : « *Il faut libérer les personnes handicapées du réseau institutionnel qui les enserme, qui les corsette...* ».

Paule Julienne, principale collège Albert Camus, Le Mans (Ndlr : ce collège accueille une UPI, avec enfants déficients intellectuels)

Dans mon établissement, l'intégration des élèves en situation de handicap était jusque-là basée sur le volontariat des enseignants. On s'est heurté, rarement mais parfois, au refus d'enseignants refusant d'accueillir en classe ordinaire un enfant en situation de handicap. Est-ce qu'on peut espérer que la loi, à elle seule, va faire évoluer les mentalités, et changer les enseignants ? Par exemple, les enfants sont privés d'Education physique et sportive (EPS) depuis 2 ans, alors que ce devrait être une discipline où ces enfants seraient très bien accueillis...

Fernand Tournan, président national APAJH, UNALG

La loi de février 2005, à elle seule, ne pourra pas faire évoluer les mentalités. Quoique... Ce que l'on peut dire de positif sur cette loi, c'est qu'elle a participé à sensibiliser la société bien au-delà du monde éducatif. Les choses sont en train de bouger fortement. Par contre, on ne peut pas imposer à l'école de se mettre dans une situation qui risquerait de devenir désastreuse, si effectivement cela se faisait à l'encontre des enseignants. Il faut bien entendu que l'on parle de la formation, de l'accompagnement professionnel des enseignants, et qu'on les mette en situation de pouvoir répondre ; mais s'il y a de trop fortes réticences, ce que nous craignons, c'est qu'on en arrive à une judiciarisation des problèmes. Les familles aujourd'hui ont un droit ; elles vont réclamer ce droit, et il va y avoir des situations complexes et difficiles. [...] Autant il faut faire en sorte que cette mutation soit comprise, autant nous disons, au niveau associatif, qu'il ne faut pas conditionner l'entrée dans le présent à l'obtention des moyens. L'obtention des moyens ne doit pas être un blocage à l'évolution du système. Mais il faut, bien sûr, que les pouvoirs publics nous répondent, et ne soient pas dans une réponse dilatoire. Ceci dit, si on n'entre pas dans le processus, et si on fait de l'obtention des moyens une condition préalable à la mise en mouvement, nous ne nous mettrons jamais en route.

Jean-Claude Rouanet, IA-DSDEN

Je voudrais prendre le prétexte de la question posée par Madame Julienne (cf. *supra*) pour insister sur l'aspect, difficile à réussir, d'une véritable

implantation d'une unité pédagogique d'intégration dans un collège. Je pense que, jusqu'à présent, nous avons pris les précautions nécessaires. Mais peut-être faudra-t-il faire davantage pour les implantations à venir. S'il s'agit de la simple implantation d'une unité pédagogique d'intégration dans l'enceinte de l'établissement, sans que l'établissement tout entier ne se retrouve en quelque sorte transformé, métamorphosé dans son schéma de fonctionnement, à ce moment-là alors, nous aurions peut-être une réponse à ce qui est une incitation de l'institution et un droit des familles, mais ce ne serait pas la réponse dans l'esprit. Ce qu'il faut réussir, ce n'est pas mettre à part 10 à 12 élèves dans une unité pédagogique d'intégration (UPI), c'est leur donner une place tout entière dans une communauté scolaire. Et alors, la question de savoir quels sont les enseignements qu'ils doivent suivre en classe ordinaire est à régler dans le *projet éducatif spécifique* à l'entrée dans l'UPI, élaboré *avant* l'accueil. Et je ne crois pas que, sur ce plan, on puisse légiférer.

Faut-il s'en remettre au gré à gré entre personnes et au bon vouloir des enseignants (et je sais que leur bon vouloir est grand) ? Et il faut être capable de doser les efforts. Dans les UPI Sarthe, les schémas sont très variables. Il y a des UPI où les enfants suivent la classe ordinaire, ponctuellement dans l'année, dans deux disciplines. Et d'autres dans lesquelles on va bien au-delà des deux, et même jusqu'à avancer que l'élève bénéficie de l'ensemble de la ressource du collège ; des enfants d'UPI qui sont acteurs très positivement, par exemple dans un Centre de documentation et d'information (CDI) ; ou qui sont moteurs dans des activités, avec les soins que cela comporte évidemment.

Si l'on était en milieu totalement libre, ouvert, sans le regard qui est celui de notre responsabilité, on pourrait faire un peu n'importe quoi, mais là, nous n'avons pas le droit ; et donc, nous nous engageons. L'ouverture d'une UPI dans un collège, c'est nécessairement un engagement. C'est pour cela que l'on soumet ces perspectives à l'approbation du conseil d'administration. Toutes les parties prenantes de l'établissement sont là, et expriment leur avis. C'est pour ça aussi que, dans certains cas, quand j'ai sollicité tel ou tel collège, ça s'est soldé par un refus ; non pas un refus d'être solidaire, d'être généreux, mais la peur de ne pas savoir faire, ou celle de ne pas avoir atteint le degré de maturité suffisant pour faire. Je crois, chers collègues, que nous devons aller dans cette perspective, et surtout ne pas nous réfugier derrière des préalables tels que : « *on n'a pas les moyens, on n'a pas été formé, on ne sait pas faire, etc.* ». La démarche doit se démontrer en avançant.

Michelle Boceno, médecin généticienne, CHU Nantes

Je crois aux vertus de la sensibilisation aux problèmes particuliers du handicap, et donc à la possibilité, en quelque sorte, de modifier l'approche de ce handicap. Quand on explique, quand on essaie de faire comprendre, la plupart du temps, on arrive à passer beaucoup d'étapes par rapport aux appréhensions d'un individu, enseignant ou non enseignant. Mais je suis littéralement affolée par l'idée même que l'on pourrait forcer un enseignant à prendre un enfant handicapé ! En effet, la sensibilité de ces enfants au rejet de l'autre, par l'autre, est très grande. Ils ne l'intègrent pas forcément à long terme, parce qu'ils ont cette extraordinaire faculté d'oublier, de ne pas être

rancuniers, comme nous, les gens dits « normaux ». Mais, en contrepartie, cette sensibilité au rejet est très profonde. L'enseignant qui n'arrive pas à dépasser ça se marginalise par rapport à l'ouverture de tous les autres. Mais faire le forcing, mettre la loi sur l'affectivité, ça me paraît dangereux (*applaudissements nourris en salle*).

Cornelia Schneider

Je partage tout à fait l'avis de Michelle Boceno. En m'appuyant sur mon travail de thèse, je peux ajouter que, du moment où les représentations de l'enseignant sur l'intégration, ou sur l'enfant, sont négatives, ça se rejoue aussi au niveau des relations entre pairs. Si l'enfant est perçu négativement par l'enseignant, il sera rejeté par ses pairs. En primaire, j'ai conduit plusieurs enquêtes dans des classes ; elles le démontrent toutes clairement. Donc, il faut faire très attention à cela, au niveau de l'intégration.

Ce qu'il faut voir aussi, ce qui est important dans ce contexte-là, c'est qu'on ne pourra pas s'empêcher, dans les années à venir, de continuer à faire beaucoup de sensibilisation. Et c'est aussi un travail qu'à mon avis, les établissements spécialisés auront à mener : sortir de leurs établissements, faire beaucoup de choses à l'extérieur, avoir de plus en plus de visibilité vers l'extérieur. C'est ainsi que de plus en plus de personnes se rendront compte que ce n'est pas aussi difficile que cela d'être avec une personne en situation de handicap. Cela passe, à mon avis, notamment par le contact personnel. Si quelqu'un, dans le voisinage, connaît un enfant handicapé et le voit grandir, on a forcément moins peur de ce que fait le handicap, parce qu'on a vu que cet enfant se comporte de façon beaucoup moins... dramatique qu'on aurait pu le penser.

En Allemagne, par exemple, il existe des mouvements de coopération entre les classes. On a des groupes qui sortent des établissements spécialisés, et qui sont en coopération avec des classes ordinaires, une fois par mois, une fois par trimestre, ou une fois par semaine. Il y a des lieux de rencontre, un projet commun, pour montrer qu'on peut faire plein de choses, atteindre des objectifs communs. Chacun a des capacités, son potentiel qu'il peut attribuer à ce projet. Du coup, à mon avis, il faut faire les deux : bien sûr, penser l'intégration scolaire, mais penser aussi à la sensibilisation. Trouver aussi des voies très originales pour faire avancer ça... Et pas seulement des spots publicitaires à la télé.

Bernard Gossot

Faut-il ou non compter sur le volontariat et ne rien imposer aux enseignants ? Je souscris tout à fait à ce qui a été dit ; mais n'oublions pas que, désormais, existe la Haute autorité de lutte contre les discriminations (HALDE). Fernand Tournan a fait référence au risque de judiciarisation. Il faut s'attendre qu'au titre de la discrimination, des parents saisissent cette Haute autorité si des enseignants refusent d'accueillir ces enfants et adolescents.

M. Labzae, directeur-adjoint ITEP (Institut thérapeutique éducatif et pédagogique)

Dans mon institut, nous accueillons des enfants en souffrance dans l'expression et le comportement. J'avais envie de poser la question du

« *Pourquoi ?* », puis je me suis dit que l'on devrait tous se poser la question du « *Comment ?* ». Comment va-t-on faire, effectivement, pour que l'on respecte tous la loi ? Cette loi est un sacré pavé, un heureux pavé dans la mare. Effectivement, il va falloir que, tous, nous changions nos mentalités par rapport au travail en direction du handicap. Je pense que la réponse du « *comment* » existe dans ce que vous avez dit, Cornelia Schneider, et qu'a confirmé Arnaud Tournan. A savoir que c'est dans l'équipe. Mais pas l'équipe des enseignants, pas l'équipe des éducateurs spécialisés. Mais l'équipe du réseau, c'est-à-dire de la transversalité, à l'image des *équipes éducatives* qui se mettent en œuvre dans les collèges et les écoles primaires. Depuis peu responsable d'un tout jeune SESSAD, je puis vous assurer qu'il y a dans ces *équipes éducatives* une richesse très importante, parce que non seulement il y a l'enseignant, le médecin, le responsable et le personnel éducatif du SESSAD, mais il y a aussi papa, maman, et parfois l'enfant. Comment peut-on aider cet enfant à s'insérer si on ne tient pas la main aux parents, si on ne parle pas de citoyen à citoyen ? Moi, je crois qu'effectivement l'avenir est au SESSAD, car la ségrégation, on peut la trouver aussi à l'Education nationale, au moment où l'on promet la scolarisation, mais pas l'intégration.

Aujourd'hui, c'est tout simplement l'histoire qui recommence ; j'espère qu'elle va recommencer comme il faut.

Eric Marras, chef d'établissement collège La Psalette St Vincent, Le Mans

Je dirige un établissement qui comporte une unité pédagogique d'intégration (30 élèves avec des troubles spécifiques du langage), et j'ai commencé comme enseignant en technologie. Dans mon collège, tous ces élèves sont intégrés dans un groupe-classe. Ce qui est important par dessus tout, c'est d'arriver à un projet d'équipe. Si aujourd'hui ça fonctionne, c'est grâce à l'équipe qui l'a acceptée. C'était clairement indiqué que l'ensemble de l'établissement, l'ensemble de l'équipe devaient accepter ce projet un peu original. Je me souviens aussi de ce que m'avait dit M. Laurent avant de me lancer dans cette expérience (*Ndlr : Michel Laurent a été IA-DSDEN en Sarthe de 1998 à 2002. Il a contribué, par ses initiatives, à développer le réseau des CLIS et des premières UPI. Il a aussi fondé le Centre départemental de ressources pour l'intégration scolaire*). Au moment où je lui avais présenté mon projet, il m'avait demandé : « *Avez-vous une équipe qui est prête ?* ». J'avais dit : « *Oui* ». Il m'avait alors répondu : « *Allez-y !* ». Je crois que le secret du problème est d'abord et avant tout ici. Je pense aussi que, si on avait eu la chance d'avoir plus tôt la loi du 11 février 2005, on serait peut-être allé un peu plus vite.

Mme Roland, institutrice UPI, collège Camus Le Mans

Au collège Albert Camus, si l'on excepte les problèmes d'intégration en Education physique et sportive (EPS), 90 à 95 % des enseignants adhèrent à l'intégration. Une question toutefois. On dit que ce n'est pas la peine de diminuer les effectifs, que ce n'est pas la peine de systématiser l'emploi des auxiliaires de vie scolaire, je crois qu'il y a quand même des conditions qui seraient l'idéal, qui permettraient d'aller au-delà de l'intégration, vers l'inclusion. Je pense que la voie qu'on oublie beaucoup, c'est l'adaptation et le savoir ; c'est aussi l'intégration en fonction de l'âge chronologique, et non de

l'âge mental. Ça aussi, c'est aussi quelque chose qui me semble très important. Et je reviens sur l'accompagnement. En collège, les élèves vont dans les classes qui sont de leur âge chronologique, et non de leur âge mental, en ce qui concerne l'UPI dans laquelle je suis. Sans accompagnement, je ne vois pas, réellement pas ce qu'ils peuvent faire dans une classe, seuls, mélangés avec les autres. Il va falloir qu'on me l'explique ; je ne vois pas comment je peux faire. Je suis probablement incompetente dans ce domaine, mais bon...

Jean-Claude Rouanet, IA-DSDEN

Dans chaque Unité pédagogique d'intégration (UPI), il y a, à côté du maître spécialisé qui a la responsabilité du groupe - en moyenne 10-11 enfants -, l'auxiliaire de vie scolaire (AVS) qui est, à temps plein, affectée-e auprès de cet enseignant. Elle contribue par conséquent à cette question de l'accompagnement dont parle Madame Roland. C'est donc une forme supplémentaire de reconnaissance du travail très spécifique qui est à assurer.

Cornelia Schneider

Quand vous dites « *je ne vois pas ce que je peux faire avec un enfant tout seul, dans une classe, comme ça* », je suis tout à fait d'accord, si on prend les conditions traditionnelles ou actuelles d'enseignement, dans lesquelles je ne vois pas forcément le sens d'une intégration de ce genre. C'est pour cela que j'affirme qu'il faut repenser l'enseignement. On ne va pas, on ne pourra pas en faire l'économie dans les années à venir. De toute façon, peu importe si on parle d'intégration ou pas, il est impossible aujourd'hui d'affirmer qu'une classe de collège est une classe homogène, où tous les enfants sont capables de faire la même chose en même temps. Il nous faut faire référence à des modèles de différenciation, à d'autres pédagogies pour y arriver. Quand j'entends des enseignants qui disent « *en 6^{ème}, il y a des enfants qui savent à peine compter jusqu'à 20, et je ne sais pas quoi faire* », ce n'est pas d'un enfant en situation de handicap, à intégrer, dont il s'agit. Donc, c'est là qu'il faut commencer à réfléchir... Cette pédagogie traditionnelle, cette forme scolaire sont à revisiter, non seulement en France d'ailleurs, partout en Europe. C'est là qu'il nous faut réfléchir. L'intégration, en fait, pose un problème de manière un peu plus extrême, mais le questionnement, par rapport aux pratiques pédagogiques, est le même, que l'on ait un enfant à intégrer ou pas. C'est là qu'il nous faut réfléchir, car les pratiques pédagogiques, aujourd'hui, ne sont plus adaptées à la manière dont on enseignait il y a 150 années ou plus.

Erik Dupont, IEN-CCPD (à l'attention de Bernard Gossot)

Vous avez dit que certains inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) avaient du mal à faire le deuil de leur ancienne présidence de Commissions de circonscription préscolaire et élémentaire (CCPE). Je suis conscient et convaincu qu'on ne peut pas faire une translation mécanique de l'ancien vers le nouveau. Vous avez évoqué le futur rôle important des IEN dans le suivi et l'accompagnement. Auriez-vous des pistes d'action plus concrètes ?

Bernard Gossot

Je vais partir tout simplement de la situation de l'enfant en situation de handicap. Vous en avez dans votre circonscription un certain nombre. Pour eux, très rapidement, le signalement est fait. Il vous arrive par l'intermédiaire des directeurs d'école. A partir de ce moment-là se met en place, avec vous, l'évaluation des potentialités, des compétences de l'élève. Vous allez saisir la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) pour qu'une équipe *pluridisciplinaire d'évaluation* accompagne, fasse le nécessaire auprès de tel ou tel enfant. Ce sera un processus continu. Ensuite, l'équipe pluridisciplinaire d'évaluation va définir, avec les parents, un *projet personnalisé de scolarisation*. Ce projet va être appliqué dans l'école de référence, là où est l'enfant. Vous allez bien être concerné, vous en tant qu'inspecteur, comme responsable de cette école.

Vous allez être concerné par la constitution de *l'équipe de suivi de la scolarisation*. C'est vous qui allez repérer ou organiser le travail du maître référent lorsqu'il va suivre cet enfant. Vous allez être constamment associé à cet accompagnement. Le changement, à mon sens, est fondamental dans la mesure où, quand vous étiez président de CCPE, vous réunissiez la commission, mais le travail était fait en amont de la commission ; puis, vous preniez une décision d'orientation, et vous receviez les familles - elles ne venaient pas toujours -. Désormais, il n'y a plus de réunion de CCPE, mais tout au long de la mise en œuvre du dispositif d'évaluation, puis du suivi du projet de scolarisation, vous allez être concerné en tant que responsable de l'école scolarisant un, deux, ou plusieurs élèves en situation de handicap. Vous êtes le responsable de l'école qui accueille tous les enfants, et en particulier certains enfants en situation de handicap.

Une voix dans la salle

Et les directeurs qui n'ont pas de décharge ?! C'est totalement utopique, ce que vous dites là... Il faut du temps pour se réunir... Vous êtes en train de nous dire qu'il y a une nouvelle loi, mais qu'elle ne va rien nous coûter, avec les anciennes structures... Vous êtes en train de nous dire ça. Faire un projet d'école, comme vous nous le disiez tout à l'heure, c'est totalement utopique. Vous envoyez la charge de l'enfant handicapé au reste de l'équipe, qui déjà a des difficultés à accueillir les enfants « ordinaires ». Et vous ne proposez pas de moyens en plus... Non, vous nous dites : « *c'est la loi, il n'y a pas de moyens, continuez comme ça* »...

Jean-Claude Rouanet, IA-DSDEN

Je crains qu'il y n'y ait quelques difficultés d'écoute. Si j'ai bien entendu, Bernard Gossot parlait de ce qu'est la responsabilité redéfinie de l'inspecteur de l'éducation nationale chargé d'une circonscription du premier degré, ayant la responsabilité d'un ensemble d'écoles. Donc, c'est dans ce cadre-là que l'évocation des responsabilités de chacun a été faite. Le projet de l'école incombe à l'école bien sûr ; mais il y a un inspecteur dans chaque circonscription pour justement aider à l'émergence du projet.

Magali Pichon, enseignante CP, directrice école St Vincent-du-Lorouër

Je voudrais revenir sur l'intervention de Cornelia Schneider concernant la séparation des secteurs « santé » et « éducation ». Je voudrais savoir quelle amélioration on pourrait y apporter.

Cornelia Schneider

Bonne question ! (*sourires en salle*) Je ne sais pas... Je peux toutefois évoquer ce qu'a été l'expérience allemande. Dans les années 60, on a enlevé au secteur santé toute responsabilité dans ce secteur. Tous les instituts sont passés sous le ministère de l'éducation. Depuis lors, comme l'Allemagne est un état fédéral, chaque *Land* fait un peu ce qu'il veut... Enfin, j'exagère un peu... Quand on a constaté que l'environnement, les facteurs environnementaux ou de milieu jouaient à environ 50 % sur le handicap mental, beaucoup de responsabilités qui étaient sous la coupe des médecins, des psychiatres, des psychologues, sont passées sous celle des enseignants spécialisés. Leur champ de responsabilité s'est énormément élargi. Aujourd'hui, ce sont eux les référents dans le domaine du handicap. Et, simultanément, on a réalisé un *changement de paradigme*. On est parti de la définition médicale du handicap pour basculer vers des définitions très sociales (« *en situation de handicap* »). C'est un changement qui s'est opéré dans les années 80 en Allemagne. A mon avis, si le secteur médico-social continue à exister - et parfois, ce n'est pas si mal que ça -, on peut quand même espérer qu'il aura de plus en plus tendance à vraiment travailler par rapport à son environnement. Passer des définitions très médicalisées à des définitions plutôt sociales. Travailler sur la sensibilisation de l'environnement, sur l'accessibilité. Voir que la dimension sociale est très importante dans le domaine du handicap, et que c'est là qu'il faut travailler. Après, c'est sûr que le secteur santé est très fort en France... Je ne vois pas, en France, la possibilité d'une évolution analogue à celle de l'Allemagne.

Je pense, pour résumer, qu'il faut mettre l'accent sur le potentiel de l'enfant et la dimension sociale, et pas sur ses déficiences.

Véronique Poupart, conseillère d'orientation-psychologue, CIO La Flèche

Je vais poser une question plus générale concernant le handicap mental. Ne trouvez-vous pas qu'aborder le handicap mental sous l'angle uniquement génétique soit un petit peu stigmatisant, sachant que le handicap mental d'origine génétique ne représente qu'environ 12 % de la population des handicapés mentaux, les déficients moyens 37 % et la déficience légère 55 % ? Ne pensez-vous pas que, lorsqu'on intègre dans l'Education nationale, il y a un vrai paradoxe à demander aux familles de reconnaître le handicap, quand on leur demande d'accepter l'Allocation d'éducation spéciale (AES) ? Autant le handicap physique me semble facilement identifiable, autant, lorsqu'on travaille autour du handicap mental, il nous faut, tous ensemble, continuer à nous interroger sur ce qui se passe autour de ce diagnostic, notamment dans le cas des déficiences légères.

M. X, éducateur spécialisé

Qu'est-ce qui est mis en œuvre pour favoriser l'intégration sociale de l'élève au sein de l'école ? La scolarisation, c'est bien, mais pour que l'élève handicapé soit intégré complètement dans l'école, qu'est-ce qu'on va mettre en œuvre pour ça ?

Michelle Boceno

D'abord, je vous rappelle que vous êtes au début de votre formation, car la loi vient juste de se mettre en place. Aujourd'hui, vous avez un généticien pour parler des maladies génétiques. Un autre jour, vous aurez d'autres médecins qui parleront d'autres pathologies. Les maladies génétiques, pourquoi ? Parce que, déjà, c'est extrêmement complexe, et là, on a quelques éléments de réflexion sur une évolution possible. Il ne faut pas se leurrer, derrière tout cela, il y a un enfant. Et c'est quand même plus profitable quand on a déjà une petite idée de ses besoins. On a beaucoup parlé des moyens de l'Education nationale. On a mis en opposition l'Education nationale et la Santé. Moi je pense que, derrière tout ça, il y a des enfants. Et la difficulté, de mon point de vue, sera bien sûr les structures qui vont les accepter, mais aussi la variété des difficultés de ces enfants. Rappelez-vous : *syndrome de Williams*, *trisomie 21*, *X fragile*... et les représentations des difficultés de chacun de ces enfants. Je crois que c'est ça qui doit primer dans cette prise en charge essentielle : l'enfant, et ses besoins.

En ce qui concerne l'allocation d'éducation spécialisée, je crois aussi que, pour progresser, il ne faut pas nier certaines choses. C'est reconnaître que le handicap mental existe, et s'interroger sur la question de savoir comment le rapprocher de cette intégration avec des gens dits « normaux », c'est aider l'enfant à poser ses difficultés.

Véritablement, il faut qu'il y ait un ajustement de la prise en charge. Actuellement, vous voyez tous évoluer les catégories... Je vais prendre ce que je connais bien, la *trisomie 21*... Vous les avez vus évoluer... Bien sûr, médicalement, on les a pris en charge un peu mieux, d'accord. Mais surtout, c'est le type de prise en charge et la reconnaissance du handicap, avec ses particularités, qui ont fait que l'ensemble des intervenants dans la prise en charge ont été en mesure de tirer ces personnes vers le haut. C'est bien l'objectif de cette intégration. C'est pour cela qu'il faut parler juste et reconnaître ce qui existe.

Et puis, je voulais dire aussi que l'intégration s'est mise en place progressivement, pour en arriver où nous en sommes aujourd'hui. Je crois sincèrement qu'il n'y a pas « d'école » à défendre, établissement spécialisé ou intégration en milieu ordinaire ; il y a avant tout les besoins de l'enfant. Ce que nous avons de plus cher, c'est que chaque enfant puisse avoir une prise en charge réellement adaptée à son handicap, qu'elle se trouve dans une structure spécialisée ou en intégration scolaire. C'est le summum, pour moi.

Fernand Tournan

Il faut en effet nous appuyer sur une complémentarité des deux secteurs « santé » et « éducation ». Il y a les projets personnalisés des enfants, il faut y répondre par une réponse adaptée, quel qu'en soit le type. Je voudrais

m'adresser au directeur d'école qui a manifesté son inquiétude, et qui, certainement, ne doit pas être le seul à penser de cette façon. Je ne pense pas – et je suis moi-même ancien instituteur – qu'il y ait, d'un côté, les théoriciens et, de l'autre, les praticiens de terrain. Mais je prends en compte de façon très forte l'inquiétude, qui est une inquiétude légitime dans la période que nous vivons. L'évolution est en marche. Par contre, on ne pourra aboutir que si on s'applique à ne pas laisser l'Education nationale porter seule effectivement cette responsabilité.

D'où le retour sur la proposition de Madame Boceno, à savoir qu'il faut absolument des complémentarités entre secteurs. Des progrès ont été faits ; ces deux administrations, Affaires sociales et Education nationale, se sont pendant trop longtemps ignorées. On est en train de combler les écarts, de rattraper un terrain où il y avait deux cultures, etc. On doit travailler à cela. Et le milieu associatif est à la charnière de ces deux administrations. Nous trouverons les réponses si ces deux administrations veulent bien nous entendre, pour faire en sorte que l'Education nationale ne soit pas seule à accomplir cette mission, de même que vous ne pouvez pas, sur le terrain, le faire tout seuls.

Quelques éléments supplémentaires par rapport à cela. Les SESSAD, oui, il faut des SESSAD. J'espère, aussi que, si nous avons des partenaires qui soient partenaires, vous réussirez à limiter le nombre des intervenants à articuler, à manager. Et puis, de grâce, nous n'avons pas une loi pour avoir une réponse simplement en terme de loi administrative. C'est véritablement un projet pour l'enfant, un projet pensé sur lequel nous comptons beaucoup, et pas simplement une réponse administrative pour, disons, satisfaire une réponse qui aurait été décrite dans une loi. Il y a une demande forte ; l'école doit y répondre. Mais sachez bien qu'on a conscience qu'effectivement, ça ne peut se passer sans moyens.

Jean-Claude Rouanet, IA-DSDEN Sarthe

Quelques mots pour conclure les très riches travaux de cette matinée. Pourquoi se le cacher ? Les interventions de ce matin ont permis déjà d'éclairer les divers aspects de difficulté qui nous attendent dans l'application de la loi du 11 février 2005. Mais ce qu'il y a de très positif et qui fut révélé par vos questions, c'est qu'il y a des *convergences de vues* dans ce qu'il faut réussir. Sur la manière dont nous devons y parvenir et les préalables à réunir, il y a encore *quelques divergences*. Mais, sur la convergence quant aux objectifs à atteindre, il y a de la cohérence, et c'est salubre pour nous. Je souhaite, parce que tout le monde n'a pu s'exprimer maintenant, que chacun puisse le faire cet après-midi, au cours des ateliers. Ils sont suffisamment nombreux, et constituent une offre de parole et d'échanges suffisamment large pour que chacun puisse, au terme de la journée, constater qu'il a avancé dans sa propre recherche individuelle. ■

Fin du débat entre la salle et les intervenants.

**ATELIERS
D'ECHANGES
DE PRATIQUES**

Atelier 1

De la commission de l'éducation spéciale (CDES) à la commission des droits et de l'autonomie (CDAPH)

Problématique :

La loi du 11 février 2005 supprime les CDES, COTOREP, CCPE, et CCSD, au profit d'une commission unique, la *Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH)*. Cette nouvelle commission donne une place prépondérante aux représentants des personnes handicapées. La commission valide le projet de vie de la personne handicapée, qui intègre le volet scolaire, et la personne joue un rôle essentiel dans sa définition. Quels équilibres trouvera-t-on entre les différentes composantes de la nouvelle commission ? Comment rendre possible les souhaits de la personne, ses besoins, les réponses existantes ?

Intervenants, témoignages :

José Gongora, directeur général de l'Association pour les adultes et adolescents handicapés (APAJH)

Colette Pottier-Hamonic, secrétaire de l'ex-CDES

Animation :

Jean-Claude Rouanet, inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale en Sarthe, Le Mans.

Secrétariat :

Manuel Guiet, Maryvonne Peccate

■ Deux pistes sont explorées dans l'atelier : ce que la loi du 11 février 2005 et les décrets prévoient ; ce que permettent de dire les premiers éléments de mise en place dans le département.

Important : la Commission des droits et de l'autonomie (CDAPH) se substitue non seulement à la Commission de l'éducation spéciale (CDES), mais aussi à la Commission de circonscription du second degré (CCSD), aux Commissions de circonscription préscolaire et élémentaire (CCPE), ainsi qu'à la Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel (COTOREP).

Intervention de Colette Pottier-Hamonic, secrétaire de l'ex-CDES

Colette Pottier-Hamonic précise qu'elle intervient en qualité de témoin plus que d'experte ; elle évoque les nouveaux outils que la loi met en place pour la participation et la citoyenneté des personnes handicapées :

La Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) : guichet unique dont le directeur est nommé par le Conseil général ; il s'agit donc d'une nouvelle collaboration entre les collectivités locales et l'Education nationale. La mission de la *Maison départementale des personnes handicapées* est bien évidemment de répondre aux besoins particuliers des personnes handicapées, mais également de mettre en œuvre une information sur le handicap en direction de l'ensemble de la société.

L'équipe pluridisciplinaire est fondamentale pour l'établissement du projet de vie (au sein duquel s'inscrit le projet personnalisé de scolarisation). Il s'agit bien d'un travail en réseau pour conduire une évaluation des besoins afin de compenser le handicap.

La *Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées* (CDAPH). Les associations de personnes handicapées et de parents d'enfants handicapés y sont très largement représentées.

Intervention de José Gongora, directeur-général de l'APAJH

José Gongora met en évidence l'évolution majeure entre la loi de 1975 « *en faveur des personnes handicapées* » et la loi de 2005 « *pour la participation et la citoyenneté...* ». Il ne s'agit plus d'assister les personnes, mais de leur donner leur place dans la société.

Les bases de la loi sont la place de la personne et le droit à compensation, qui concernera aussi bien le logement, les moyens de transport, les aides humaines (dont les auxiliaires de vie scolaire), les loisirs...

La Caisse nationale de la solidarité et de l'autonomie (CNSA) aura une fonction très importante dans la régulation des moyens existants, dans leur redéploiement et dans la création de nouveaux moyens.

José Gongora évoque également le rôle de l'équipe pluridisciplinaire. Il ne s'agit pas de faire table rase des compétences déjà acquises par les équipes techniques précédentes, mais de les mettre en réseau.

Echanges avec la salle

Orientation des élèves en SEGPA

Les SEGPA n'entrant pas dans le champ du handicap, une nouvelle commission affectera les élèves dans ces sections, la *commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés du second degré* (CDO).

Le rôle de l'équipe éducative par rapport à l'équipe pluridisciplinaire

L'équipe éducative, réunie à l'initiative des enseignants et du directeur de l'école, continue de remplir son rôle au sein de l'école ; l'équipe pluridisciplinaire pourra prendre appui sur les constats, les avis, les analyses de l'équipe éducative. Ce travail en réseau, cette contribution de tous, antérieurement pratiqués par l'équipe technique de la CDES précédemment, doivent pouvoir continuer et s'accroître.

Le rôle du maître « référent »

Le décret détaillant la fonction n'est pas encore publié, mais il posera le cadre suivant : avec l'enfant et sa famille, mais aussi avec le directeur de l'école ou le chef d'établissement, l'enseignant de la classe, avec le psychologue scolaire ou le conseiller d'orientation-psychologue, avec le médecin scolaire, le référent constitue *l'équipe de suivi de la scolarité*. Le référent réunira cette équipe et assurera la liaison avec l'équipe pluridisciplinaire. Il sera en charge d'un secteur comprenant les écoles, les établissements du second degré et les établissements accueillant des enfants handicapés. Les référents seront pilotés par l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'intégration et de l'adaptation scolaires (AIS).

Le projet personnalisé

Plus l'évaluation des besoins sera précise, plus la décision de la Commission des droits et de l'autonomie permettra une véritable personnalisation.

La disparition de la CCPE et de la saisine

La saisine était précédemment effectuée par l'école avec l'accord des familles, mais des changements importants apparaissent. Ce sont les familles qui s'adresseront à la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Après un délai de quatre mois, l'inspecteur d'académie pourra informer la Maison départementale de situations d'enfants pour lesquels les familles n'effectuent pas de demande. Par ailleurs, si des familles refusent toute démarche, la situation pourra être signalée aux services sociaux.

La question de l'inscription dans l'école du quartier

Il est nécessaire qu'une information soit faite (avec le relais des IEN), et que le dialogue s'établisse entre les différents partenaires pour éviter des inquiétudes et des incompréhensions de la part des équipes enseignantes.

Mise en route

La mise en route du fonctionnement de la Commission des droits et de l'autonomie (CDAPH) s'effectue progressivement pour être opérationnelle à la rentrée de septembre 2006. La Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) a son siège provisoire rue Gougéard, au Mans (en attendant son implantation définitive sur l'ancien *site GIAT*). Les différents services continuent, pour l'heure, de fonctionner dans leurs locaux.



Focus 3

La CDAPH

Commission départementale des droits et de l'autonomie des personnes handicapées

Compétences de la commission

- . Se prononcer sur l'orientation de la personne handicapée, et les mesures propres à assurer son insertion scolaire, professionnelle ou sociale.
- . Apprécier le taux d'incapacité de la personne handicapée.
- . Justifier l'attribution de l'Allocation d'éducation pour enfant handicapé (AEEH), ou de l'Allocation aux adultes handicapés (AAH), et éventuellement de leur complément.
- . Attribuer la prestation de compensation.
- . Apprécier la capacité au travail et reconnaître la qualité de travailleur handicapé.
- . Statuer sur l'accompagnement des personnes handicapées de plus de 60 ans hébergées dans des structures pour personnes handicapées.
- . La CDAPH est compétente pour les demandes déposées avant le 1^{er} janvier 2006 auprès des anciennes commissions et n'ayant pas donné lieu à une décision.

Composition

La CDAPH compte 21 membres votants : représentants du Conseil général, des services de l'Etat, des caisses de protection sociale, des organisations syndicales, des associations de parents d'élèves, dont un tiers de représentants de personnes handicapées et de leurs familles. Elle comprend également 2 membres non votants, représentants des organismes gestionnaires d'établissements ou de services pour personnes handicapées. Les membres sont nommés pour 4 ans. Le président de la commission est élu pour deux ans (renouvelable 2 fois) à bulletin secret parmi les membres de la commission ayant droit de vote.

Source :

Décret n°2005-1589 du 19 décembre 2005 relatif à la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées, J.O. n°295 du 20 décembre 2005

Atelier 2 :

Le partenariat avec le secteur médico-social

Problématique :

La loi du 11 février 2005 établit le principe de la scolarisation en milieu ordinaire pour les élèves handicapés. Pour autant, la réponse à l'ensemble des besoins du jeune ne peut être apportée qu'avec la participation de personnels appartenant au secteur médico-social. Les partenariats, déjà largement activés, devront être renforcés pour offrir une diversité dans les prises en charge et construire des parcours de formation évolutifs et adaptés aux besoins du moment de chaque jeune. Quelles formes peuvent prendre ces collaborations ? Quelles innovations devra-t-on prévoir ?

Intervenants, témoignages :

Pascal Aspe, directeur de l'IME Léonce Malécot et du SESSAD Le Trimaran (72)

Michel Rouillon, directeur honoraire du Service d'éducation spécialisée et de soins à domicile (SESSAD) de l'Arche, à Saint Saturnin (72), près du Mans.

Animation :

Martine Le Cossec, IEN chargée de l'adaptation et de l'intégration scolaires, inspection académique Sarthe, Le Mans

Secrétariat :

Marie-France Borderie-Salé

■ La loi du 11 février 2005 établit le principe de la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire, tout en garantissant le respect des besoins de l'enfant. De nouvelles passerelles seront créées entre l'Education nationale et le milieu médico-social, afin d'assurer à l'enfant une continuité dans son parcours scolaire.

Dans la loi et le décret portant sur le parcours de formation des élèves handicapés, on peut lire: « *Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap [...] est inscrit dans l'école [...] qui constitue son établissement de référence. Dans le cadre de son projet personnalisé, si ses besoins nécessitent qu'il reçoive sa formation au sein de dispositifs adaptés, il peut être inscrit dans une autre école [...]. Les conditions permettant cette inscription et cette fréquentation sont fixées par convention entre les autorités académiques et l'établissement de santé ou médico-social. [...] Cette formation [...] est complétée, en tant que de besoin, par des actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales coordonnées dans le cadre d'un projet personnalisé [...]* ».

Il y a plus de 20 ans, on écrivait : « *Les expériences déjà entreprises montrent la nécessité de structures souples qui permettent à des personnels spécialisés venant de l'extérieur d'intervenir à l'école en participant pleinement à la vie scolaire. Des rapports étroits doivent entre autres être créés entre l'institution scolaire et les institutions spécialisées fonctionnant hors de l'école* » (circulaire du 29/01/1982).

On pourrait citer de la même façon des extraits de la circulaire du 29/01/1983, du décret du 27/10/1989 (Annexe 24 fixant les conditions techniques d'agrément des établissements), des circulaires *Handiscol* de 1999 citées par Bernard Gossot, et d'autres encore.

Nous ne nous trouvons pas aujourd'hui dans une problématique de démarrage, mais de renforcement d'un partenariat. Il nous faut désormais diversifier les prises en charge, pour construire les parcours scolaires et de formation adaptés, pour éviter la dualité, pour maintenir la complémentarité.

Quelle forme la participation des personnels appartenant au secteur médico-social peut-elle prendre afin de répondre aux besoins du jeune ? Quelles innovations prévoir pour permettre ce travail de partenariat école/secteur médico-social ?

Deux témoignages

Premier témoignage :

Michel Rouillon, directeur honoraire du Service d'éducation spécialisée et de soins à domicile (SESSAD) de l'Arche, à Saint Saturnin (72), près du Mans.

Années 80 :

Prise de conscience du fait que les enfants accueillis dans les classes du Centre de l'Arche sont éloignés de leur famille, de la ville. Ces enfants ne pourraient-ils pas aller dans les écoles du Mans ? Cet accueil s'appuyait essentiellement sur le volontariat des enseignants (les Piagétien, les « méthodes Freinet »....). Des résistances internes et externes apparurent :

A l'intérieur :

- le professionnel de la santé allait perdre « son » patient handicapé ;
- les familles savaient où était leur enfant, là où on le soignait ;
- les enseignants de l'Arche, qui avaient adopté des axes de formation pour bâtir un projet au sein de l'établissement.

A l'extérieur :

- le directeur de l'école, qui craignait les réactions de parents d'enfants non handicapés ;
- l'Education nationale, qui demeurait en retrait.

Années 90 :

Elaboration du dispositif d'intégration. En 1996, le SESSAD est créé, sur fond de restrictions budgétaires, au sein de l'Arche. Prise en charge de 10 enfants, puis de 25 en 1998, de 40 en 2001. Soixante places seraient nécessaires pour couvrir les besoins de la Sarthe.

Modalités de l'intégration

Intégration/Familles : les familles des enfants handicapés perçoivent le passage d'une situation de relégation à une situation d'intégration, qui apporte une reconnaissance de l'enfant. Les SESSAD ont pu développer des projets de réussite de l'enfant. Entre les éducateurs, les enseignants et le SESSAD se sont mis en place des échanges de savoir-faire, de savoir-être, du regard porté sur le handicap. Orthophonistes et ergothérapeutes ont largement contribué à sécuriser l'approche du handicap.

Intégration/Educateurs : les éducateurs rassurent l'enseignant qui a souvent peur de ne pas réussir à accompagner l'enfant handicapé. L'enseignant qui intègre doit accepter le risque de l'échec.

Dans les intégrations collectives, il y a les intégrations individuelles. Intégrer un enfant de plus, c'est, pour l'enseignant, un surcroît de travail. Mais la venue de cet enfant change la dynamique du groupe classe. L'école renforce sa mission de citoyenneté. L'enfant est reconnu, il n'est plus l'enfant handicapé qui prend la place de quelqu'un : il est à sa place à l'école.

L'Arche a dispensé des formations collectives sur l'approche du handicap auprès des auxiliaires de vie scolaire et des enseignants. Nous avons assisté à un partage des savoirs et des expériences.

Deuxième témoignage :

Pascal Aspe, directeur de l'IME Léonce Malécot et du SESSAD Le Trimaran.

L'IME comprend 55 enfants et adolescents de 6 à 14 ans, parmi lesquels 30 sont intégrés en milieu scolaire ordinaire.

Année 1991 :

Classe délocalisée d'enfants de 10 à 12 ans à l'école Gérard Philipe. Les résistances viennent du fait que le secteur médico-social privé empiète sur l'école publique. Cependant, la rencontre des équipes pédagogiques de l'IME et de l'école débouche sur la réalisation de cette implantation.

Année 1993-94 :

Une classe délocalisée d'enfants de 8 à 10 ans à l'école Louis Blériot.

Janvier 2006 :

Une classe d'enfants de 12 ans et plus au collège Le Plateau (Le Mans).

Des enfants de 6 à 8 ans très perturbés, qui présentent des Troubles envahissants du développement (TED), partagent une fois par semaine des activités avec les enfants de l'école Marie Curie.

Des enfants polyhandicapés vont également dans les écoles maternelles. Le personnel médico-social et les parents apprennent aux enseignants les gestes, les attitudes à avoir auprès d'un enfant très handicapé.

La priorité est que la présence d'enfants handicapés dans une école ne soit pas une gêne, mais plutôt un apport. Il s'agit d'une situation d'échanges, pas de mendicité, ni de charité.

Cette implantation de classes délocalisées ou d'échanges qui peuvent aller vers des intégrations individuelles doit être préparée en amont :

- Projet individualisé : quelles conditions pour entrer dans un CP, doit-on accompagner ou non l'enfant ?
- Participer aux tâches matérielles : partager le photocopieur...
- Travailler avec les familles qui croient que leur enfant, par leur seule présence à l'école, apprendra à lire.
- L'objectif premier est la socialisation : manger à la cantine, jouer sur la cour, cuisiner, défiler au carnaval...
- Le temps de l'enfant handicapé est différent de celui de l'enfant ordinaire. Le temps de l'enfant handicapé est un temps de parcours individualisé.
- Accepter que, quelquefois, cela ne fonctionne pas.

Débat, échanges

Législation et manque de moyens freinent la réalisation des projets.

Un chef de Service, Institut médico-éducatif (IME) :

L'IME l'Astrolabe comporte des classes délocalisées. Lors d'ateliers en commun avec un enseignant, un enseignant IME et une éducatrice, la présence d'un enseignant de l'Education nationale étant obligatoire, la scission en trois groupes est impossible à réaliser.

Une éducatrice de jeunes enfants, Centre d'action médico-sociale précoce (CAMSP) :

Cinq années ont été nécessaires pour trouver un lieu d'accueil pour implanter le jardin d'enfants *Trottinette* du CAMSP. Ce passage par *Trottinette* prépare l'enfant handicapé à sa future scolarisation dans l'école de son village. Après avoir fonctionné à l'intérieur du CAMSP, le jardin d'enfants se situe près de l'école Lyautey d'Allonnes (72). L'implantation s'est réalisée en accord avec l'équipe pédagogique de l'école. Des temps de récréation et des sorties se font en commun. Des enfants de *Trottinette* sont intégrés dans l'école, accompagnés systématiquement d'une auxiliaire de vie scolaire. *Trottinette* accueille également des enfants de l'école pour qu'ils partagent des moments de jeux. Treize enfants sont accueillis.

Un directeur d'Institut médico-éducatif (IME) :

Pour 8 à 12 élèves venant de l'IME Malécot, deux espaces (pédagogique et éducatif) étaient nécessaires au collège du Plateau. Au début, il n'y en avait pas, mais la volonté engagée de part et d'autre a fait se dégager un local.

Un inspecteur de l'éducation nationale :

Les maires sont inquiets quand deux salles de classes sont nécessaires. Que faire si une création s'impose ?

L'accompagnement professionnel

Une enseignante en Unité pédagogique d'intégration (UPI) :

Dans une UPI, la gestion du projet professionnel est difficile. Comment trouver le temps d'établir un réseau d'employeurs susceptibles d'accueillir les élèves en stage ? La collaboration avec un SESSAD professionnel est nécessaire.

Un directeur d'IMPro :

Le projet professionnel peut se préparer en temps partagé avec les IMPro ou avec un SESSAD professionnel rattaché à une UPI.

En SEGPA, le temps de guidance par les enseignants est possible, car tous les élèves partent en stage en même temps.

Un directeur de SESSAD :

Les missions d'un SESSAD Pro doivent être définies par l'Education nationale.

Mise en œuvre de la loi du 11 février 2005

Une conseillère d'orientation-psychologue :

Nous ne sommes plus sur la base du volontariat. Le texte s'impose à tous : à l'Education nationale et au médico-social.

Une enseignante en Institut médico-éducatif (IME) :

On ne peut pas obliger un enseignant à accueillir un enfant handicapé si le handicap lui fait peur.

Un médecin scolaire :

L'ignorance crée la bêtise. J'interviens sur le thème « Santé et respect de l'autre », c'est-à-dire à propos de la maladie, des douleurs. Les comportements se sont améliorés.

Une conseillère technique dans une association :

L'accueil de l'élève handicapé doit figurer dans le projet d'école.

Les chefs d'établissements, les supérieurs sont responsables. Il faut accompagner les résistances, le refus n'est plus possible.

Un inspecteur de l'éducation nationale :

Lors de leur affectation, les enseignants connaissent les écoles qui bénéficient d'un dispositif d'intégration de type Classe d'intégration scolaire (CLIS) ou Unité pédagogique d'intégration (UPI). Ils ne peuvent échapper à une intégration d'un enfant ou d'un adolescent dans leur classe.

Un directeur d'Institut médico-éducatif (IME) :

La loi dit : « Scolarisation pour tout enfant handicapé... ». Imaginons que toutes les familles inscrivent leurs enfants handicapés en école ordinaire : c'est impossible. La volonté du mouvement associatif est de construire les choses en toute intelligence. L'intégration peut être accompagnée en association SESSAD/UPI et SESSAD/CLIS.

Un directeur de SESSAD :

Une harmonisation interministérielle pour la mise en œuvre de la loi est indispensable. Elle est l'affaire de tous. Il ne faudrait pas que l'Education nationale transfère des enseignements comme *le braille* ou la *langue des signes*, version française (LSF) vers la DDASS.

Un directeur d'IME :

La culture de l'Education nationale (80 % de réussite au Bac) est différente de la culture médico-sociale, qui développe les potentialités. La mise en coïncidence de ces deux cultures va prendre du temps.

Une enseignante en UPI :

Le domaine de l'Adaptation et l'intégration scolaires (AIS) a déjà une culture particulière ; les enseignants non spécialisés qui ont une UPI dans leur collège changent aussi leur démarche.

Une enseignante spécialisée :

Il ne faut pas qu'un enfant malentendant accueilli en classe ordinaire se retrouve sans aide, sans enseignement de *langue des signes*, version française (LSF). On ne doit pas se contenter de cette forme d'intégration.

Une auxiliaire de vie scolaire, Paris :

Quand un enfant présentant un Trouble envahissant du développement (TED) relève de CLIS et qu'il n'a pas de place, que faire ?

Un médecin scolaire :

Mon rôle est de faire le lien entre le médico-social et l'éducation nationale. Il me semble que des deux côtés, il y a une volonté de coordination.

Un directeur de SESSAD :

Rééducation et scolarité se complètent. Les recherches techniques pour la rééducation de l'enfant handicapé apportent bien souvent du soutien aux autres élèves qui présentent de moindres difficultés.

Un conseiller d'orientation-psychologue :

La loi prévoit que soient définis les besoins de l'élève dans le projet personnalisé. La seule façon d'être efficace, c'est de savoir qui fait quoi, à quel moment et où, pendant le parcours scolaire de l'élève.

Innovations

Pascal Aspe, directeur IME/SESSAD :

- Développer, sur le site de l'école, avec les acteurs concernés et sur la base du volontariat, la formation à la prise en compte du handicap.
- Passer d'une logique du groupe classe, où tout le monde avance au même rythme, à une logique de projet individualisé de développement.
- Modifier les modalités d'interventions des IME : passer d'une structure avec plateau technique situé sur un site, à un IME intervenant à l'école et dans la famille. Il s'agit d'imaginer une hybridation des concepts d'IME et de SESSAD.
- Réaliser des pôles médico-sociaux répartis sur l'ensemble du territoire départemental.

Michel Rouillon, directeur SESSAD :

- Mieux intégrer l'intégration au projet d'école.
- Intégration scolaire individuelle : développer les capacités à accéder à une intégration sociale et professionnelle en milieu ordinaire.
- Intégration collective relative au projet de travail : l'IMPro apporte la formation, le secteur du travail protégé est associé à une vie socialisée dans le milieu ordinaire au moyen d'appartements.

Une enseignante en IME :

Maintenant, on ne peut plus discuter en intra, sans les collectivités territoriales (accessibilité, inscription...).

Un directeur de SESSAD :

Je suis favorable à la loi. Il faut renforcer le partenariat.

Synthèse

Afin de développer et renforcer les partenariats entre l'Education nationale et le secteur médico-social, 4 axes de travail ont été dégagés dans cet atelier :

- Définir les rôles et missions : enseignant, professionnel spécialisé, famille...
- Développer la formation et l'information (école, famille, élus...) sur les thèmes de la santé, du respect de l'autre ;
- Intégrer, sous forme de partage de ressources, les savoir faire que détiennent les professionnels du médico-social ;
- Améliorer le partenariat, la collaboration avec les entreprises. ■

Atelier 3

Le projet personnalisé de scolarisation, pour quoi faire ?

Problématique :

Le projet personnalisé de scolarisation élaboré pour chaque élève handicapé est le garant d'une prise en charge scolaire adaptée aux besoins du jeune. Outre les objectifs de cette scolarisation, il en définit les modalités, les partenariats, les adaptations envisagées. Ce projet personnalisé de scolarisation est-il nécessaire dans tous les cas ? Jusqu'où faut-il entendre la notion d'adaptation(s) ? Quand et comment faire évoluer ce projet ?

Intervenants, témoignages :

Rémy Leblanc, directeur SESSAD La Senelle, Laval (53)

Stéphanie Montiège, professeure des écoles, CLIS1, école Ledru-Rollin, La Ferté-Bernard (72)

Gilles Poirier, professeur des écoles, UPI, collège Aristote Jacques Trouvé Chauvel, La Suze-sur-Sarthe (72)

Animation :

Jean-Louis Leduc, IEN adjoint à l'IA-DSDEN Sarthe, Le Mans

Secrétariat :

Bruno Meslet

Témoignages

Premier témoignage :

Stéphanie Montiège, professeure des écoles, classe d'intégration scolaire 1, (CLIS), école Ledru-Rollin, La Ferté-Bernard (72)

Le projet est nécessairement partagé. Il est construit de manière collaborative avec l'enfant, la famille, les partenaires et l'école. La globalité est à prendre en compte, notamment dans la dimension de temps (partagé) et de rythme de vie. *Comment travailler en équipe ? Faire évoluer les regards ? Quelle adaptabilité des enseignants ?*

Deuxième témoignage :

Gilles Poirier, professeur des écoles, unité pédagogique d'intégration (UPI), collège Trouvé- Chauvel, La Suze (72)

Des besoins particuliers entre les enfants et les adolescents. Décalage entre « l'univers scolaire 1^{er} degré » et « l'univers scolaire second degré ».

Adhésion de l'équipe pédagogique et administrative au projet : temps nécessaire pour expliquer la notion de handicap et le projet.

Souplesse et soutien efficace du SESSAD pour favoriser la continuité des parcours.

Comment, avec certaines familles aborder la notion de handicap ?

Comment mieux associer les familles éloignées de l'établissement ?

Troisième témoignage :

Rémy Leblanc, directeur Service d'éducation spécialisée et de soins à domicile (SESSAD) La Senelle, Laval (53)

Les questions qui sont posées avec les adultes questionnent à leur tour le monde de l'école :

- En quoi considère-t-on la personne handicapée comme un citoyen de droit commun ? *Notion de quête sociale de droit commun. L'école doit apporter un statut à l'enfant.*
- Le projet est-il un projet collectif personnalisé où des actions se juxtaposent, ou bien un projet personnalisé qui part des besoins de la personne et d'un questionnement partagé ?
Projet cohérent et articulé avec des temps de scolarisation. L'accompagnement doit s'adapter à la singularité des situations. Sur quoi je peux agir ? Comment ?
- Quel rapport au savoir ? Quelles exigences ?
Si les normes de l'école restent la base de réflexion, il s'agit d'être souple dans les réponses à apporter : tâches simples mais accessibles, acquis scolaires minimales mais réalistes, savoir être source de capacités sociales pour une vie adulte autonome insérée. Réponse partenariale autour d'un chapeau commun.

Synthèse

par Jean- Louis Leduc, inspecteur d'académie adjoint

« Utiliser le standard et le détricoter » : un jeune a des besoins. C'est là d'où doivent partir les acteurs pour offrir une pluralité de possibles.

Le programme ne doit pas fournir un alibi à l'enseignant pour ne pas s'adapter à une situation singulière (notion de temps partagé, rythme de vie de l'enfant...).

Jusqu'où s'adapter ? Donner à tout le monde la même chose ? Est-ce compatible avec le projet *personnalisé* de scolarisation ? Accepter d'avoir des exigences adaptées et une évolution singulière.

Les exigences doivent être adaptées en réduisant la complexité des situations d'apprentissage et en offrant, en fonction de chacun, des stratégies de compensation en ayant recours à des techniques, à des outils appropriés à ces besoins.

Contributions issues des échanges autour de la question :

« le projet personnalisé de scolarisation, pour quoi faire ? »

Sa définition

Le projet personnalisé de scolarisation (PPS) est dans la continuité du projet individualisé. Il s'intègre à un projet plus global, le projet de vie, projet personnel de compensation.

Les besoins

Décalage de certaines réponses avec les besoins réels des enfants. Vigilance quant à l'écoute de la famille. Partir des centres d'intérêt et des réussites des élèves. Se donner des objectifs partagés et accessibles, également avec les autres intervenants.

L'outil

Le document doit prendre en compte la globalité de l'enfant. Indiquer les temps de prise en charge et la continuité du parcours. Utiliser un vocabulaire adapté et compréhensible. Ne pas stigmatiser, mais rendre compte des acquisitions et des progrès de l'élève.

La formation des enseignants

Visite et contact avec différentes structures. Renversement culturel à accompagner. Le besoin d'accompagnement formulé chez les enseignants est réel, notamment en direction des directeurs d'école, qui ont des rôles accrus.

Les mises en relation

Ecole et famille / Ecole et partenaires.

Journée d'accueil des familles.

Rôle du psychologue scolaire et du référent quant à l'équipe de suivi de scolarité.

Parler le handicap

Quel vocabulaire utiliser ? « Handicap », « besoin(s) éducatif(s) particulier(s) », « écart à la norme », « compensation »...

Savoir parler, dire le handicap : notions de compensation, de co-responsabilité ; créer et faire vivre des espaces de parole pour les familles.

Ne pas nier le handicap, mais travailler avec. ■

Focus 4
**Droit à la scolarisation
en milieu ordinaire**

« A cette fin, l'action poursuivie vise à assurer l'accès de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité, de travail et de vie. Elle garantit l'accompagnement et le soutien des familles et des proches des personnes handicapées. »

Source :

Article L. 114-2, loi n°2005-102 du 11-02-2005 sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

*« Apprenons à parler en termes de parcours
personnalisés, et non de filières »*

Claude Paris

*« Pour moi, emmener mon fils au collège,
cela a été extraordinaire »*

Eliane Bachelier

Atelier 4

Après l'unité pédagogique d'intégration, quels parcours de formation ? Quelles insertions ?

Problématique :

A la rentrée 2005, 96 élèves scolarisés dans 10 UPI de 10 collèges publics sarthois (+ 1 collège privé). Ils étaient 45 dans 5 collèges à la rentrée 2002. Chacun de ces jeunes aura, à l'issue du collège, à poursuivre son parcours identitaire et de formation. Comment (se) sont-ils préparés à leur sortie du collège ? Quelles sont les spécificités et les démarches des dispositifs pouvant les accueillir ? Les lycées professionnels, les CFA, les lycées généraux et technologiques sont-ils prêts à les accueillir et à les qualifier en s'adaptant à leurs contraintes et besoins particuliers ? Deux mères d'adolescents témoignent. Un directeur de SESSAD et un coordinateur de pôle insertion (MGI) présentent leurs dispositifs et démarches.

Intervenantes, témoignages :

Eliane Bachelier, mère de Guillaume, 18 ans, jeune post-UPI inscrit au pôle insertion du LP Funay, Le Mans. Membre de plusieurs associations. Présidente du « Collectif Handi moi oui », Le Mans, Sarthe.

Atanasia Gnipate, tutrice de Natacha, 17 ans, jeune post-UPI inscrite au pôle insertion du LP Funay, Le Mans.

Jean-Pierre Borderie, coordinateur insertion, mission générale insertion de l'éducation nationale (MGI), pôle insertion LP Funay, Le Mans

Claude Paris, directeur IME, directeur SESSAD du Val-de-Loir, Bazouges-sur-le-Loir (72200)

Karin Sako, formatrice intervenante au pôle insertion du LP Funay, Le Mans

Animation :

Jacques Vauloup, IEN chargé d'information et d'orientation, inspection académique Sarthe, Le Mans

Secrétariat :

Jacques Bretaudeau principal collège Les Alpes mancelles, Moulins-le-Carbonnel
Nathalie Guillin, coordinatrice pôle insertion, collège Val d'Huisne La Ferté-Bernard

■ En Sarthe, à la rentrée 2005, 10 Unités pédagogiques d'intégration (UPI) sont ouvertes dans l'enseignement public, et 1 structure pour les enfants dyslexiques basée au Mans, au collège La Psalette. A la rentrée 2006, 2 ouvertures supplémentaires sont prévues, l'une au collège Kennedy d'Allonnes, l'autre au collège Léo Delibes à Fresnay-sur-Sarthe.

Comment préparer ces jeunes collégiens à leur sortie du collège ? Quels parcours de formation, pour quelles insertions offertes ?

A travers les témoignages de leurs parents et des équipes accompagnantes, plusieurs parcours de jeunes sont présentés dans l'atelier, ainsi que les structures et les dispositifs qui les accueillent.

Dispositifs et structures de suivi

Les intervenants ont fortement insisté sur la nécessité absolue de travailler en partenariat avec les parents, les Centres de formation d'apprentis, les entreprises, les SESSAD, la Mission générale d'insertion de l'éducation nationale (MGI), les établissements scolaires, la Direction du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (DDTEFP). Renforcer par tous les moyens la confiance en soi chez chaque jeune, afin de l'aider à avancer dans son parcours professionnel. Travailler ensemble est indispensable.

Témoignages de représentants de structures et dispositifs

Premier témoignage :

Claude Paris, directeur de l'institut médico-éducatif (IME) et du Service d'éducation spécialisée et de soins à domicile (SESSAD) Val-de-Loir

Il s'agit d'un dispositif régional de formation des handicapés, accueillant des jeunes de 12 à 20 ans. Pour Claude Paris, « *apprenons à parler d'abord en terme de parcours et non de filière* ». Chaque parcours doit être personnalisé, élaboré avec le jeune et en adéquation avec ses possibilités. Ainsi, il est permis que des jeunes fassent « des allers et retours » entre l'IME et l'UPI, et des passerelles UPI⇔SESSAD⇔IME peuvent être aménagées.

En effet, les périodes de stages de 3 semaines proposées en UPI ne suffisent pas pour consolider un projet professionnel. Les IME, par contre, permettent la mise en place de périodes de stage pouvant aller de 3 à 6 mois, afin de suivre le jeune dans son parcours et d'accompagner les entreprises souvent inquiètes par le handicap.

L'éducateur technique spécialisé, qui a en charge 10 jeunes, est à l'interface des différents partenaires. Il participe activement à la préparation du jeune à l'apprentissage. C'est pourquoi, il semble nécessaire que chacun soit suivi par un SESSAD.

Néanmoins, pour l'heure, seulement 2 SESSAD sur les 10 ouverts en Sarthe travaillent en partenariat étroit avec les Centres de formation d'apprentis (CFA), ce qui laisse une idée du chemin qui reste à parcourir.

Les élèves inscrits en UPI sont dans le registre de la déficience intellectuelle. Pendant leur scolarisation en UPI, ils bénéficient d'une pédagogie adaptée à leurs difficultés. Des séquences en classes de collège leur sont proposées sur la base d'un projet individualisé. Quelques stages leur sont proposés en entreprise afin de les aider à construire un projet professionnel à l'issue de l'UPI à 16 ans.

Force est de constater que ces courtes périodes de stages ne permettent pas une inscription durable dans une entreprise.

Pourquoi ?

Un jeune sortant d'UPI n'a pas acquis de compétences professionnelles. Pour y parvenir, il devra passer par d'autres voies. Celle de l'apprentissage en est une. Or, un employeur ne s'engagera probablement pas sur des courtes durées de stages.

Que proposer ?

Les établissements du secteur médico-social, et en particulier les SESSAD qui leur sont rattachés, peuvent participer à cette préparation en lien avec les UPI.

Les établissements du secteur médico-social ont développé, du moins ceux qui sont déjà engagés dans l'initiation et la première formation professionnelle, un réseau d'employeurs potentiels. Ils disposent également d'un professionnel, voire d'un service chargé du placement et du suivi en entreprise, mais aussi d'ateliers de formation en mesure d'apporter aux jeunes les bases élémentaires pour accéder au monde du travail.

Les sections d'initiation et de première formation professionnelle peuvent aussi accompagner les jeunes dans le développement des compétences sociales indispensables à une insertion professionnelle : autonomie dans les transports, gestion de budget, hébergement, entretenir une bicyclette ou une mobylette...

Il pourrait donc être proposé aux jeunes en UPI un accompagnement mixte UPI/IME ou UPI/SESSAD.

A partir d'un projet individualisé, une prise en charge alternée pourrait, dès l'âge de 14 ans, être proposée avec l'IME, ceci afin de permettre une mise en situation en atelier et en entreprise. Les deux années avant les 16 ans pourront ainsi être mises à profit pour préparer un projet professionnel.

Nos expériences en IME/SESSAD

Aux jeunes qui ont des compétences sociales et qui ont un projet professionnel, nous proposons une mise en apprentissage chez un artisan ou dans une entreprise de travail ordinaire.

La phase de préparation se fera, au cours d'une année scolaire, par une succession de stages chez l'employeur pressenti. Le suivi est assuré par l'équipe de l'IME qui délègue un éducateur spécialement détaché pour cette mission.

Un suivi de proximité est nécessaire pour pointer, sans délai, les difficultés qui ne manquent pas d'apparaître, et y apporter une réponse immédiate.

L'éducateur doit avoir à l'esprit qu'il ne remplace pas les parents, mais qu'il intervient en position subsidiaire.

Ce n'est qu'à l'issue d'une succession de stages et de nombreux ajustements que la signature d'un contrat sera envisagée.

Il faut garder à l'esprit qu'un employeur doit y trouver de l'intérêt. Profil de l'apprenti, influence positive des parents, aides financières.

Les dossiers COTOREP et demandes d'aides financières sont montés par l'équipe du SESSAD qui prend le relais.

L'employeur conditionne aussi son accord à l'assurance d'un accompagnement par un service.

La question du niveau scolaire n'est pas primordiale. En effet les jeunes sont accompagnés dans les centres de formation des apprentis. Encore faut-il être vigilant quant au métier choisi.

Quelques situations personnelles

Les jeunes qui entrent en apprentissage et qui bénéficient d'un accompagnement SESSAD préparent le CAP. Ces jeunes ont tous bénéficié d'un parcours préparatoire en section professionnelle de l'IME. Jusqu'alors, nous n'avons pas admis de jeune en sortie directe d'UPI, considérant qu'une phase préparatoire était nécessaire.

Les résultats obtenus au CAP sont surprenants :

2002. 2 jeunes présentés : 1 réussite, 1 échec

2003. 6 jeunes présentés : 3 réussites, 3 échecs

2004. 8 jeunes présentés : 4 réussites, 4 échecs

2005. 3 jeunes présentés : 2 réussites, 1 échec

Les réussites

50 % des jeunes suivis par le SESSAD réussissent leur CAP protégé (durée variable de 2 à 4 ans), avec la mise en place d'aménagement de temps supplémentaire, la possibilité pour certains de faire des formations connexes. Ces jeunes sont entrés à l'IME à l'âge de 12 ans sans avoir acquis la lecture, et avec de faibles notions mathématiques.

Yoann a réussi un CAP menuisier, et a souhaité faire une année supplémentaire pour préparer un CAP ébéniste, qu'il a réussi. Cédric a réussi un CAP de floriculture, et a souhaité poursuivre en BEPA (échec). Raymond a réussi un CAP plombier, et poursuit cette année en CAP chauffagiste. Loïc, sans savoir lire et écrire, est en formation de soigneur d'équidés.

L'IME Val-de-Loir de Bazouges-sur-le-Loir a réalisé un DVD-Rom qui présente l'activité présentée en *supra*, et des parcours individuels de réussite. Pour l'obtenir : s'adresser à l'IME, route de La Chapelle d'Aligné, BP 14, 72200 – Bazouges sur le Loir (Tél : 02 43 48 11 30 – Fax : 02 43 45 39 22)

Second témoignage :

Jean-Pierre Borderie, coordinateur insertion, mission générale insertion de l'éducation nationale (MGI), pôle insertion LP Funay, Le Mans

Ce dispositif est intégré au *pôle insertion* qui existe depuis 6 ans au LP Funay. Il est rattaché à la Mission générale d'insertion (MGI) qui prend en charge les sortants du système scolaire à plus de 16 ans, sans solution, ni diplôme. Il accueille des jeunes d'une très grande hétérogénéité : des enfants analphabètes jusqu'aux sortants de lycée professionnel sans solution. Vu la nécessité de prendre en compte la spécificité de chacun, il faut envisager un parcours et une formation individualisés avec des entrées et des sorties permanentes du dispositif. Il s'agit d'un milieu ordinaire en ce qui concerne l'accueil de handicapés (4 présents actuellement, dont 2 en deuxième année). Une fois démarrés, les parcours de chacun ne sont pas mis en place une fois pour toutes. L'évolution est adaptée pour chacun des jeunes. **Mots clés** : accueil individuel ; s'écarter du traditionnel et du conventionnel ; réactivité ; mutualisation des moyens, des intervenants, des outils, des activités ; émulation et stimulation ; ouverture, à travers des activités mixtes UPI/CIPPA ; partenariat avec la Mission locale ; alternance individualisée (durées, fréquences, lieux variables selon les besoins de chacun). *Contraintes permanentes* : tenir compte de l'état du jeune et de la famille ; tenter au maximum l'intégration en milieu ordinaire ; travailler en équipe.

Atouts du dispositif actuel

par Dominique Levillain, coordinatrice référente post-UPI, LP Funay, Le Mans

- . Inclusion du suivi post-UPI dans un dispositif global destiné à des jeunes très divers non handicapés, mixité des publics, mobilisation du réseau d'entreprises du pôle insertion ;
- . Identification bien enclenchée par les partenaires : Education nationale, milieu éducatif, Mission locale, dispositif départemental Handicap...
- . Reconnaissance de la qualité du travail effectué auprès des jeunes, explicité par les familles (au cours des contacts hebdomadaires, en réunion d'équipe éducative) ;
- . Eléments d'évaluation positive du parti pris pédagogique de notre démarche, centrée sur la construction du projet d'insertion du jeune, mais aussi sur les actions de développement personnel (progression visible des capacités relationnelles des jeunes, plus grande prise de distance face à l'obstacle de l'émotivité, ressenti mieux maîtrisé de la peur ou de l'anxiété générées par la relation aux autres, plus grande aisance du langage, plus grande confiance en eux-mêmes, expression des désirs facilitée...) ;
- . Exploitation pertinente des compétences d'art-thérapeute que Karin Sako (assistante de vie scolaire, membre de l'équipe pédagogique) mobilise, en théâtre et expression plastique notamment, mais aussi dans sa relation extrêmement positive avec les jeunes dans les autres activités proposées par le dispositif ;

- . Disponibilité et relation de confiance avec les familles, qui leur permet d'exprimer leurs inquiétudes, de prendre une distance nécessaire pour installer un plus grand espoir de progression réelle du jeune (échanges d'informations, recueil de questionnements...) ;
- . Partenariat réel avec les éducateurs des SESSAD (détermination des champs d'intervention de chacun, des éléments de complémentarité, distribution des rôles pour chaque étape...) ;
- . Souplesse de l'emploi du temps des activités au lycée pour s'adapter aux parcours en entreprise, aux étapes des projets pédagogiques transversaux, aux activités hors dispositif (en SESSAD par exemple) ;
- . Parti pris de prioriser les tentatives d'insertion en milieu ordinaire sans écarter le milieu protégé spécialisé (entreprises adaptées, ESAT...) en fonction des difficultés ;
- . Souplesse de l'utilisation de l'alternance, tant sur le plan du volume effectué par chaque jeune, que sur le calendrier et que sur les secteurs visés : individualisation totale pour répondre aux spécificités des jeunes d'une part, aux disponibilités des entreprises d'autre part, afin que la qualité de leur encadrement soit optimale ;
- . Début de construction d'un discours commun, avec les entreprises, sur la prise en compte des savoir-faire des jeunes en situation de handicap en milieu ordinaire (familles, dispositif, milieu éducatif, entreprise) ;
- . Juin 2006 : 2 jeunes sont potentiellement sortants, avec un projet d'insertion réaliste (poste aménagé en milieu ordinaire, et apprentissage protégé).

Témoignages de parents

Premier témoignage :

Eliane Bachelier, mère de Guillaume, 18 ans, jeune post-UPI inscrit au pôle insertion du LP Funay, Le Mans (MGI).

Guillaume, 18 ans, est un jeune dysphasique, atteint, depuis la maternelle, de problèmes de comportement. « *Pour moi, emmener mon fils au collège, cela a été extraordinaire* ». Guillaume est entré, en septembre 2004, au pôle insertion du LP Funay (MGI) après un passage de plusieurs années à l'unité pédagogique d'intégration (UPI) du collège Albert Camus, Le Mans. Récemment, il a pu passer son Brevet de sécurité routière (BSR), et, après plusieurs stages en entreprise (service en salle, vente), une enseigne commerciale lui propose désormais un contrat d'apprentissage.

Second témoignage :

Atanasia Gnipate, tante et tutrice de Natacha, 17 ans, jeune post-UPI inscrite au pôle insertion du LP Funay, Le Mans (MGI).

Pour la tutrice de Natacha, l'accompagnement avec le SESSAD a rétabli le contact avec sa famille, et l'atelier théâtre (art-thérapie) mis en place au pôle insertion du LP Funay, animé par une formatrice art-thérapeute, a favorisé une vraie prise de confiance chez Natacha.

Conclure...

Privilégier les compétences acquises en stage en entreprise, plutôt que le diplôme (même s'il existe des aménagements pour la passation de l'examen, les contenus des référentiels sont les mêmes).

Accueillir des jeunes handicapés en SEGPA professionnelle, avec l'objectif du développement des compétences et des potentialités.

Peut-on aller vers une offre départementale partagée où on offrirait la possibilité aux jeunes d'UPI d'être suivis conjointement par les SESSAD et les UPI ? Une proposition en ce sens a été déposée auprès de l'inspecteur d'académie. ■

Focus 5

DJINH

Le GEIST 21 Mayenne a créé il y a plusieurs années le Dispositif jeunes insertion handicap (DJINH).

Il s'agit d'un dispositif préparatoire à l'insertion adulte, dans une logique de droit commun.

Une idée simple

Partir du projet de vie du jeune, en associant sa famille, sur des axes de développement correspondant aux besoins de toute personne pour évoluer vers une vie adulte intégrée (approche globale).

DJINH agit à la carte

sur le développement des capacités d'insertion professionnelle en milieu ordinaire, le développement des capacités d'insertion sociale au sens large (déplacements, logement, loisirs), le développement et l'entretien des capacités cognitives, le développement personnel.

Il utilise toutes les ressources du milieu ordinaire

combinées avec l'appui de ses propres ressources médico-sociales et d'une équipe pluridisciplinaire.

Le stage en entreprise est une réponse personnalisée

à la demande de découverte du jeune, sans a priori, et dans le respect de son rythme d'apprentissage, dans des secteurs différents. Le prolongement par un apprentissage adapté est appuyé par des aménagements totalement personnalisés.

Un parcours d'insertion sociale personnalisé

permet au jeune de se séparer progressivement de sa famille en toute sécurité.

Un dispositif départemental ressources

pour la préparation à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes reconnus handicapés par déficience intellectuelle.

Ce service offre des prestations à la carte : appui aux élèves post-UPI sous statut scolaire, appui aux jeunes en apprentissage protégé, appui aux dispositifs de droit commun, etc. Ce dispositif accueille 80 jeunes environ.

Un résultat très encourageant

Les 12 jeunes porteurs de trisomie 21 ayant bénéficié de ce dispositif se trouvent tous, aujourd'hui, en milieu ordinaire de travail, et ont un logement autonome.

Pour en savoir plus :

Leblanc R. (2006), *Le dispositif jeunes insertion handicap (DJINH) en Mayenne*, Les Cahiers d'Education et devenir, n°7, pages 58-60

Atelier 5

Handicap et mesure

Problématique :

Qu'appelle-t-on *handicap* ? En quoi cette notion se distingue-t-elle, d'après l'Organisation mondiale de la santé (OMS) d'un *désavantage*, d'une *incapacité*, d'une *déficience* ? Le handicap peut-il, doit-il se mesurer ? Si oui, avec quels outils, avec quelles précautions vis-à-vis des personnes ? Si l'on peut assez facilement établir un consensus entre professionnels pour les enfants souffrant d'un handicap sensoriel ou moteur, il est plus difficile de s'accorder sur des critères objectifs qui définissent le handicap mental. En effet, nombre d'enfants se trouvent dans un contexte évolutif, à la rencontre de réalités croisées : états déficitaires, troubles du comportement, maladie mentale, échec scolaire. La nouvelle loi change-t-elle radicalement la donne ?

Intervenantes, témoignages :

Jacqueline Legeay, conseillère technique de service social à la CDES. Mise à disposition de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH).

Brigitte Lematre, médecin pédopsychiatre service public. A siégé plusieurs années en CCPE et CDES.

Claudie Mallet, psychologue. A siégé plusieurs années en CCPE et CDES.

Animation :

Marie-Paule Malicot, médecin de santé scolaire, conseillère technique de l'inspecteur d'académie Sarthe, médecin à la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH)

Secrétariat :

Régine Brouard, Anne-Marie Kerjan

Définir le handicap

Définition : « *toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant, constitue un handicap* ».

[Loi du 11 février 2005]

Y a-t-il une différence avec la définition de l'Organisation mondiale de la santé (OMS), qui fait appel aux trois notions : *déficience*, *incapacité*, *désavantage* ?

D'une part, cette nouvelle définition met l'accent sur les répercussions dans la vie en société (*le désavantage*). Ainsi, pour une même *déficience*, le *handicap* est variable en fonction des exigences sociales et des aides qui peuvent être apportées dans chacun des milieux de vie. D'autre part, la loi explicite clairement le champ des différentes déficiences.

La notion de « désavantage » dans la situation de handicap

Pour ce faire, il faut faire appel à la notion d'interaction entre une personne porteuse de déficiences et d'incapacités, et un environnement jouant plus ou moins un rôle de facilitateur ou d'obstacle à la pleine participation sociale de la personne. Cette interaction peut conduire au constat d'un désavantage que subit la personne.

Lien entre la situation de handicap et la nécessité de recours à une tierce personne (situation professionnelle des parents ou emploi d'une tierce personne).

Lien entre la situation de handicap et la nécessité de dépenses supplémentaires exposées par les personnes qui ont le jeune en charge.

Le droit à compensation

La loi du 11/02/2005 pour *l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* affirme en premier lieu « le droit à compensation » : compensation des conséquences du handicap, quels que soient l'origine et la nature de la déficience, l'âge et le mode de vie de la personne.

La personne en situation de handicap aura à formuler son projet de vie au travers d'un plan personnalisé de compensation.

La prestation de compensation couvrira : les besoins en aides humaines, les aides techniques ; l'aménagement du logement, du véhicule ; les aides spécifiques et exceptionnelles, et les aides animalières.

Ainsi les parents d'enfant reconnu handicapé pourront-ils bénéficier d'une Allocation d'éducation pour enfant handicapé (AEEH).

Le fait de devoir recourir fréquemment à l'aide d'une tierce personne ou d'engager des dépenses particulièrement coûteuses, du fait de ses déficiences et incapacités, constitue le « désavantage » subi par le jeune handicapé et sa famille, et que vise à atténuer l'attribution d'un complément à l'Allocation d'éducation pour enfant handicapé (AEEH).

De même, les contraintes liées au traitement, à l'évolutivité de la déficience seront prises en compte.

La famille doit en faire la demande auprès de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH). L'assistante sociale reçoit la famille pour toutes les premières demandes.

La Commission départementale des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) détermine le *taux d'incapacité*.

Pour ouvrir droit à l'AEEH, l'enfant doit avoir un taux d'incapacité au moins égal à 80 %, ou compris entre 50 % et 80 % s'il fréquente un établissement d'enseignement adapté, ou s'il nécessite le recours à un dispositif d'accompagnement ou à des soins.

La circulaire n°2005—1587 du 19 décembre 2005, relative à la Maison départementale des personnes handicapées, rappelle que le taux d'incapacité est évalué à partir du *guide barème* pour l'évaluation des déficiences et incapacités.

L'incapacité

Définition : « *toute réduction partielle ou totale de la capacité d'accomplir une activité d'une façon ou dans les limites considérées comme normales* » (en comparant avec un enfant du même âge, sans problème de santé).

Le *guide barème* fait, par ailleurs, référence aux grandes étapes du développement habituel d'un enfant, en particulier dans l'acquisition de son autonomie personnelle et sociale. Les éléments de cette autonomie sont appréciés en référence aux items classiques servant à repérer les principales incapacités (se situer dans le temps, les moments de la journée, les lieux, communiquer oralement, se comporter de façon logique et sensée, se lever/se coucher ou passer du lit au fauteuil/du fauteuil au lit, se déplacer à l'intérieur et à l'extérieur, utiliser les transports en commun non spécialisés, boire et manger...). L'appréciation de ces éléments est complétée par la prise en compte : de la progression de l'autonomie psychique et sociale, des contraintes spécifiques d'éducation engendrées par la situation de handicap, et des mesures mises en œuvre pour réduire au maximum le désavantage présent ou futur, de l'importance des soins, de la participation, de manière globale, de l'enfant ou du jeune à la vie sociale.

Aussi, selon le guide barème de 1993, l'évaluation du *taux d'incapacité* est fondée sur l'importance des déficiences et des incapacités fonctionnelles subies par la personne.

Cette importance est mesurée à l'aide d'une échelle qui comprend 5 niveaux : *troubles légers, troubles moyens, troubles importants, déficience grave, déficience sévère*.

A l'intérieur de chaque niveau, la modulation du taux est appréciée en fonction du retentissement du handicap dans la vie quotidienne, c'est-à-dire du *désavantage*.

En outre, d'autres données plus spécifiques peuvent être prises en compte : les contraintes liées au traitement, les contraintes liées à l'évolutivité de la déficience.

Deux seuils sont prévus par la réglementation, 50 % et 80 %, et vont déterminer le droit à l'Allocation d'éducation pour enfant handicapé (AEEH) :

- a/ de 50 à 79 % : incapacité importante entraînant des entraves notables dans la vie quotidienne de l'enfant ou de sa famille ;
- b/ > à 80 % : incapacité sévère avec une perte d'autonomie pour les actes essentiels.

Exemple :

Comment une déficience endocrinienne (diabète insulino-dépendant), non revendiquée comme un handicap par les adultes qui en sont porteurs, peut être quand même reconnue comme un handicap chez les enfants, du fait des désavantages qui en découlent ?

La découverte du diabète chez l'enfant entraîne une désorganisation de la vie familiale et scolaire : beaucoup d'angoisse chez les parents qui doivent faire des injections à leur enfant à heures fixes, mise en place d'un régime alimentaire, ce qui rend compliquées les sorties familiales, incompréhension de la fratrie, contacts fréquents avec l'école, établissement d'un Projet d'accueil individualisé (PAI), organisation des sorties scolaires, contacts plus ou moins faciles avec la cantine.

Du fait de ces contraintes, le taux pourra être estimé entre 50 et 79 %.

Ces droits sont révisables ; ils sont attribués pour 1, 2 ou 3 ans. La situation est donc revue régulièrement. Les parents peuvent solliciter à tout moment la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Cette attribution n'est pas liée actuellement aux conditions de ressources.

Dans le cadre de la nouvelle loi, l'équipe pluridisciplinaire devra proposer un projet en fonction des besoins de l'enfant. Comment va-t-elle déterminer les incapacités et avec quels outils, quelles précautions, comment évaluer les répercussions dans la vie sociale et familiale ? Le consensus est plus facile pour ce qui est du handicap moteur ou sensoriel que pour le handicap mental. En effet, nombre d'enfants se trouvent dans un contexte évolutif à la rencontre de réalités croisées : état déficitaire, trouble du comportement, maladie mentale, échec scolaire.

Le bilan psychologique, un des outils permettant d'évaluer les difficultés et le handicap de l'enfant

Les psychologues scolaires interviennent à l'école maternelle et élémentaire. Depuis 1990, ils travaillent au sein d'un Réseau d'aides spécialisées aux enfants en difficulté (RASED). Dans le second degré, les bilans psychologiques sont assurés par les conseillers d'orientation-psychologues travaillant dans les Centres d'information et d'orientation (CIO).

Leur travail consiste pour partie à aider les enfants en difficulté et grande difficulté en collaboration avec les parents, les professionnels de l'école et parfois des partenaires extérieurs ; et, pour partie, à aider à l'intégration, et maintenant à la scolarisation des enfants et adolescents handicapés. Le psychologue aide les familles et les enseignants dans le choix des orientations scolaires. Il doit transmettre un bilan psychologique à la Commission des droits et de l'autonomie (CDAPH), quand celle-ci est saisie.

Le *bilan psychologique* est un outil central du travail des psychologues de l'Education nationale (psychologues scolaires et conseillers d'orientation-psychologues). Il sert à évaluer les difficultés et le handicap de l'enfant ou de l'adolescent. Le psychologue est généralement informé par l'enseignant des difficultés observées chez l'enfant dans le cadre scolaire. La rencontre avec les parents se fait à leur demande ou lors d'une réunion de l'équipe éducative. C'est la réunion, par le directeur, de toutes les personnes concernées par la situation de l'enfant (en général, l'enseignant, le médecin, les membres du réseau d'aides, les parents et évidemment l'enfant concerné). Un entretien avec les parents est toujours proposé. L'engagement des parents pour accompagner les difficultés de l'enfant est nécessaire. Il faut souvent insister pour que le père soit présent ; en général, son absence contrarie le travail qui s'engage. L'enfant est associé à ce bilan. On lui explique en quoi il consiste et ce qu'il apportera. Ce bilan ne peut s'effectuer qu'avec l'autorisation des parents.

Le *bilan psychologique* est un outil, et pas un but en soi. Il permet de mesurer les compétences de l'enfant dans de nombreux domaines d'activité et d'observer les écarts par rapport à ce qui est attendu chez les enfants du même âge. Il permet d'identifier les types de difficultés de l'enfant et de mieux les comprendre. Il permet aussi l'évaluation de la déficience.

Examen psychologique et examen intellectuel. Pour la plupart des psychologues, l'examen psychologique ne se réduit pas à l'évaluation des fonctions cognitives et intellectuelles, mais il s'agit d'une approche clinique plus large, plus générale du fonctionnement mental, y compris dans ses dimensions affectives, émotionnelles et de personnalité.

L'évaluation du développement et du fonctionnement intellectuel prend alors son sens dans une démarche d'ensemble qui implique tout à la fois la demande initiale, la dynamique individuelle et familiale, les manifestations psychologiques et comportementales, ainsi que la part subjective et intime du sujet.

Le bilan psychologique peut être considéré comme un moment où on fait le point avec l'enfant. Il va permettre d'identifier et de différencier ses difficultés. Il va aider à mieux le comprendre et à savoir pourquoi il réagit ainsi à l'école.

Le bilan psychologique est donc toujours composé de plusieurs épreuves (psychométriques et cliniques) : WISC IV ou EDEI (Echelles différentielles d'efficiency intellectuelle), dessins du bonhomme, de la famille réelle et imaginaire, de la Figure de Rey, etc. Ce sont des outils classiques, bien maîtrisés, qui apportent chacun un éclairage sur le fonctionnement de l'enfant. Ils peuvent ainsi contribuer à mieux comprendre la nature de ses difficultés. Des psychologues associent parfois à ces épreuves des tests projectifs comme le *Thematic aperception test* (TAT). Le bilan peut se dérouler sur plusieurs séances quand il s'agit de jeunes enfants.

La transmission des éléments du bilan

L'évaluation psychométrique se fait ensuite, hors de la présence de l'enfant. C'est à la fois une cotation des performances aux tests, et l'analyse des observations faites pendant la passation. Elle débouche sur une analyse rédigée.

La transmission des éléments du bilan se fait de manière adaptée à chaque destinataire. L'annonce d'un retard de développement ou d'une déficience intellectuelle est toujours vécue douloureusement par l'enfant et sa famille. Elle doit donc se faire de manière progressive, et demande du temps, surtout si l'on observe des défenses importantes ou une grande fragilité chez des parents. Dans la mesure où le bilan psychologique ne se résume pas à un chiffre, on ne communique pas celui du quotient intellectuel (QI) aux parents. Outre le côté choquant de l'annonce d'un chiffre, cela appauvrirait le constat, et stigmatiserait les difficultés. On parlera plutôt avec eux d'une *zone de retard*, en référence aux grilles de l'Organisation mondiale de la santé (OMS), ce qui fixe moins les résultats. On communique les difficultés observées à l'enseignant, mais aussi les potentialités et les capacités de l'enfant sur lesquelles il peut s'appuyer pour le faire progresser. Ces informations sont une aide à l'élaboration ou aux ajustements du projet pour l'enfant.

Quand la commission est saisie, un bilan écrit est transmis. Il rapporte les éléments cliniques et psychométriques, et transmet les éléments d'analyse du bilan avec une évaluation du handicap, quand c'est le cas.

Bien sûr, l'enfant est mis en situation d'examen psychologique à plusieurs reprises afin de s'assurer que tous les éléments vont dans le même sens. De même, ce bilan est une piste qui doit être confrontée avec les avis des autres intervenants. Ainsi, l'équipe pluridisciplinaire permet la confrontation d'expérience.

Ce qui paraît important, c'est aussi de montrer ce qui fonctionne. L'enseignant pourra s'appuyer sur les capacités de l'enfant pour le faire progresser.

L'annonce du handicap ne stigmatise-t-elle pas une situation ?

Il y a nécessité d'un diagnostic précoce afin que des prises en charge adaptées soient mises en place (exemple de l'autisme), mais il est important de différencier le diagnostic et la reconnaissance du handicap.

Qui pose le diagnostic ?

Le Centre d'action médico-sociale précoce (CAMSP), les pédiatres, les pédopsychiatres, le Centre interrégional d'études et de ressources sur l'autisme (CIERA)...

C'est la Commission départementale des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH), dans le cadre de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH), qui reconnaît le handicap et propose le projet personnalisé de scolarisation, à partir de l'évaluation faite par l'équipe pluridisciplinaire. Celle-ci est constituée de professionnels ayant au moins des compétences médicales, paramédicales, des compétences dans le domaine de la psychologie, du travail social, de la formation scolaire et universitaire, de l'emploi ou de la formation professionnelle.

Elle s'appuie sur les observations relatives aux besoins et aux compétences de l'enfant réalisées, notamment en situation scolaire, par l'équipe de suivi de la scolarité. Au niveau de l'école, l'équipe de suivi de la scolarité est composée de l'élève et de sa famille éventuellement assistée et du référent. Sont associés : le psychologue scolaire (premier degré), le conseiller d'orientation-psychologue (second degré), le médecin de l'Education nationale ou du service de Protection maternelle et infantile (PMI), et, si besoin, l'assistante sociale, l'infirmière et acteurs médico-sociaux.

Comment les parents trouvent-ils leur place dans ce dispositif ? Comment vont-ils être accompagnés vers la MDPH ?

Avec la disparition de la Commission de circonscription préscolaire et élémentaire (CCPE) se posent les questions des relais et de la proximité pour les familles, qui pouvaient auparavant être reçues par la CCPE (et dans laquelle siégeaient des représentants des associations).

C'est au niveau de *l'équipe éducative* que les parents vont d'abord pouvoir exprimer leur souhait. C'est en effet un lieu de dialogue et de concertation où chaque professionnel pourra confronter ses constatations, et éclairer les familles. Le référent aura un rôle primordial de lien, d'information et de suivi.

Un certain nombre de situations d'enfant sont difficiles à cerner

C'est en particulier la situation des enfants qui ne présentent pas de déficience intellectuelle, mais qui sont dans l'incapacité à mobiliser leur compétence, incapacité d'être élève.

Comment évaluer la souffrance psychique et la difficulté d'être ?

Quelquefois, ce n'est pas l'enfant qui est handicapé, mais la situation qui est handicapante. D'où l'intérêt de chercher les capacités émergentes et de s'appuyer sur toutes les personnes ressources de l'école afin d'avoir des regards croisés pour l'évaluation des besoins de l'élève.

De même, est souligné le problème des enfants et des jeunes qui présentent des troubles du comportement. Comment l'école peut-elle gérer ces cas difficiles ? Pour ces enfants, *le travail en réseau est primordial*. Il faut trouver des solutions originales à plusieurs, chercher des relais.

Il est nécessaire que l'équipe pédagogique puisse s'appuyer sur les professionnels de l'école (membres du RASED, médecins scolaires, référents), mais aussi avoir des relais extérieurs, le Service d'éducation et de soins spécialisés à domicile (SESSAD), par exemple.

L'hyperactivité et les troubles spécifiques du langage

Il est important de faire remonter à l'équipe pluridisciplinaire les différents éléments qui lui permettront de statuer sur chaque situation, d'une part les différents bilans effectués (bilan neurologique, bilan psychologique, bilan d'orthophonie, voire bilan en centre de référence), d'autre part les répercussions dans la vie quotidienne pour l'enfant et sa famille (les aménagements nécessaires dans l'école, la lourdeur des prises en charge...).

Faut-il une reconnaissance de handicapé pour bénéficier de la présence d'un auxiliaire de vie scolaire auprès de l'enfant ?

Effectivement, c'est l'équipe pluridisciplinaire qui évalue les besoins de l'enfant à partir des éléments fournis par l'équipe de suivi, et qui propose les aides nécessaires pour l'accompagnement de l'élève handicapé : auxiliaire de vie scolaire, matériel pédagogique adapté (propositions validées par la Commission des droits et de l'autonomie).

La fin de cet atelier a porté sur *la nécessité de formation des personnels, aussi bien en formation initiale que continue*, afin que cette nouvelle loi soit intégrée dans les pratiques de chacun. Pour les établissements scolaires, la possibilité de demander des formations *sur site* est pointée, ce qui présente l'intérêt de construire une culture commune, et de permettre un travail d'échange et de lien entre les différents personnels de l'établissement.

En conclusion

Quatre points essentiels ont été soulevés en atelier :

- la complexité des situations d'élèves rencontrées dans les écoles ;
- la difficulté de l'évaluation des besoins de certains jeunes ;
- l'importance, pour les équipes pédagogiques de pouvoir s'appuyer sur les membres des RASED, les médecins scolaires, sans oublier la place des parents et le rôle essentiel du référent ;
- la nécessité de regards croisés, l'intérêt des équipes éducatives et des équipes de suivi, l'importance du travail avec les différents partenaires médico-sociaux, en particulier les SESSAD et le secteur sanitaire (secteurs de psychiatrie infanto-juvénile). ■

Atelier 6

Aide humaine, auxiliaires de vie scolaire

Problématique :

Chaque école, chaque collège, chaque lycée ont vocation à accueillir les élèves handicapés de leur secteur de recrutement. Outre les aménagements matériels et les dispositifs pédagogiques adaptés, certains élèves sévèrement handicapés ont besoin d'être accompagnés individuellement dans leur scolarité pour réaliser certains gestes, certaines tâches de la vie quotidienne. Comment et sur quels critères déterminer les aides nécessaires pour garantir une scolarité réussie ? Quelle articulation avec le projet personnalisé de l'élève ? Comment rendre cette aide évolutive afin de favoriser l'autonomie de l'élève et sa participation à la vie collective ?

Intervenantes, témoignages :

Chantal Buin-Chartier, professeure des écoles, directrice école élémentaire
Coudrecieux (72)

Claire Fonteneau, professeure des écoles, directrice école maternelle Rimbaud-Sand,
Le Mans

Anne Mousset, auxiliaire de vie scolaire, collège Jean de l'Epine, Le Mans

Animation :

Dominique Thomas, responsable du Centre de ressources pour l'intégration scolaire,
inspection académique Sarthe

Secrétariat :

Nathalie Lambert

■ Quelques chiffres (*Sarthe, situation au 30 janvier 2006*)

37 élèves handicapés scolarisés dans le second degré sont accompagnés par des auxiliaires de vie scolaire individuel-le-s : 11 bénéficient à temps plein d'un-e auxiliaire, et 26 bénéficient d'un-e auxiliaire à temps partiel ;

141 élèves handicapés scolarisés dans le 1^{er} degré sont accompagnés par des auxiliaires de vie scolaire individuel-le-s : 35 bénéficient à temps plein d'un-e auxiliaire, et 106 bénéficient à temps partiel d'un-e auxiliaire.

Dans le second degré, 97 élèves bénéficient du soutien régulier, ou ponctuel, d'un-e auxiliaire de vie scolaire « collectif » et, dans le 1^{er} degré, 331 élèves bénéficient du soutien régulier d'un-e auxiliaire de vie scolaire « collectif ».

En Sarthe, les actes professionnels des auxiliaires de vie scolaire ont une influence directe auprès de 178 situations individuelles, et de 428 élèves en situation d'intégration collective.

Finalités des actes professionnels des auxiliaires de vie scolaire

Réduire les obstacles à l'intégration

L'intégration n'est pas une fin, mais un moyen. Son objectif est à la fois de donner aux élèves en situation de handicap des occasions quotidiennes d'ajuster leur action, leurs comportements, leur affectivité à un environnement normal, et de donner aux non handicapés l'expérience d'une co-existence avec les handicapés. Un des obstacles majeurs à l'intégration

effective est l'isolement de l'élève (et de sa famille parfois). Une des fonctions de l'auxiliaire de vie scolaire (AVS) - par sa présence même au sein de la classe - est d'assurer une mission de mise en relation, d'aide à la communication auprès de tous les enfants ou adolescents. Ainsi ces derniers participeront-ils à l'intégration, et deviendront-ils à leur tour des acteurs de l'intégration. L'auxiliaire de vie scolaire « individuel » peut également intervenir auprès des autres enfants ou adolescents de la classe afin de favoriser les conditions collectives d'une intégration réussie.

Plusieurs points essentiels : examiner la corrélation entre durée d'intégration de l'élève et temps de présence de l'auxiliaire de vie scolaire (AVS) ; apprendre à coopérer avec d'autres professionnels ; s'assurer de la cohérence des actions conduites ; veiller à ce que les faits soient reliés, et qu'il n'y ait aucun élément en contradiction.

Accompagner

L'accompagnement de la conquête de l'autonomie est une problématique transversale aux différentes fonctions détaillées ci-dessous.

Dans le champ de l'aide humaine

- communiquer avec les partenaires du projet individuel d'intégration
- agir dans tous les cas pour que l'élève soit installé dans les meilleures conditions de confort ; définir les modalités de l'intégration, ce que peut supporter l'enfant, ne jamais le placer en position de souffrance
- informer la famille sur les points marquants de la vie quotidienne
- observer et rendre compte des éventuels décalages entre les besoins exprimés et la réalité du quotidien
- réagir aux situations d'urgence et de conflit

Dans le champ de la socialisation

- favoriser la mise en confiance, les échanges directs entre l'élève et ses pairs, inciter l'enfant à réaliser des activités avec les autres
- repérer les situations susceptibles de créer des obstacles à l'intégration
- valoriser la socialisation de l'enfant, sa participation aux activités collectives
- veiller à ne pas faire écran entre l'élève et son environnement

Dans le champ de l'éducatif

- participer à l'animation des activités conduites par l'enseignant
 - soutenir l'élève dans la compréhension et l'application des consignes
- « L'auxiliaire de vie scolaire pourra également intervenir dans les situations d'apprentissage chaque fois que l'autonomie nécessaire pour suivre l'activité ne paraît pas suffisante : stimulation de l'élève, re-verbalisation des consignes et des explications de l'enseignant, prise de notes pour l'élève, assistance de l'élève dans les situations d'examen ».

Dans le champ de l'assistance à la vie quotidienne

Déplacements, installation matérielle, soins d'hygiène, aide à la prise de repas, accomplissement de gestes techniques (par exemple portage).

Connaître les besoins éducatifs particuliers

Connaître les spécificités des handicaps et de certaines pathologies invalidantes, être capable d'analyser les obstacles aux apprentissages : deux besoins de formation exprimés avec insistance par les enseignants et les auxiliaires de vie scolaire.

Témoignages d'auxiliaires de vie scolaire

Premier témoignage :

Anne Mousset, auxiliaire de vie scolaire « collectif », en Unité pédagogique d'intégration (UPI) de type IV, au collège Jean de l'Epine, Le Mans

Anne Mousset est auxiliaire de vie scolaire (AVS) depuis 2002. Pendant 2 ans, elle a été AVS en accompagnement individuel ; et, depuis 2 ans, elle est AVS en accompagnement collectif à l'UPI 4 au Collège Jean de l'Epine (Le Mans). Les enfants de l'Unité pédagogique d'intégration (UPI) sont porteurs d'un handicap moteur, avec un retard scolaire associé et, parfois, des troubles du comportement.

Le rôle de l'auxiliaire de vie scolaire s'articule autour de 2 axes principaux : l'aide à l'autonomie et la socialisation des élèves.

Pour ce qui est de l'aide à l'autonomie, elle assiste l'élève dans son organisation matérielle et dans son travail.

En ce qui concerne la socialisation des élèves dans le collège, elle n'intervient avec l'élève dans la cour qu'en cas de conflit. Avec l'autre auxiliaire de vie scolaire de l'UPI du collège, elle anime un atelier d'activités éducatives *Théâtre et marionnettes*, avec le souhait d'intégrer des élèves des autres classes.

Elle intervient également au niveau de l'hygiène, et aide au passage aux toilettes.

Les difficultés rencontrées

Au sein de l'équipe scolaire, il faut pouvoir rester discret quand elle accompagne un enfant en intégration dans les classes. Il n'est pas toujours facile de faire sa place avec le professeur qui, du fait de son jeune âge, peut la considérer comme une élève. Toutefois, cette jeunesse favorise la proximité avec l'élève et la fonction de relais avec les enseignants.

En début d'année, lors de l'organisation de l'aménagement du temps scolaire de l'enfant, il faut prendre en compte les capacités de l'enfant et le bon vouloir des professeurs pour intégrer l'enfant.

Anne Mousset se demande comment réagir quand un professeur ne veut pas intégrer et ne fait pas de place à l'enfant.

En outre, il est parfois difficile de trouver sa place avec l'élève ; quelle distance faut-il établir ? On peut avoir tendance à faire à la place de l'élève au lieu de l'accompagner. Il faut donc régulièrement « tester » l'enfant pour s'adapter à ses potentialités évolutives, et l'amener à faire avancer ses capacités.

Il faut bien montrer à l'enfant les différences et complémentarités entre les rôles de l'auxiliaire de vie scolaire et ceux de l'enseignant, pour que chacun trouve sa place.

Questions abordées suite à ce témoignage

Quel est le rôle de l'AVS lorsque l'on constate un rejet implicite de l'enfant ?

Il faut en faire part à la direction de l'école ou du collège, et à l'équipe de soins qui suit l'enfant qui va mener une conciliation. L'AVS peut se sentir seule dans cette situation, mais il-elle doit s'appuyer sur l'équipe éducative. La nécessaire sensibilisation au champ du handicap, lors de la formation des enseignants et dans les écoles qui accueillent des enfants handicapés, est rappelée.

A propos de l'âge de l'auxiliaire de vie scolaire :

Il peut être difficile pour un-e jeune AVS d'assumer l'intimité de l'aide aux toilettes. C'est la problématique de la « bonne distance » que peut mettre l'AVS entre elle et l'enfant.

A propos de « *faire à la place de l'élève* » :

Le rythme des cours est souvent trop rapide pour que l'enfant fasse preuve d'autonomie. Il faudrait que l'enseignant pense à proposer à l'enfant des adaptations à son travail, comme par exemple des exercices moins longs.

Deuxième témoignage :

Chantal Buin-Chartier, directrice école élémentaire Coudrecieux (72)

Chantal Buin-Chartier accueille, au cours préparatoire (CP), un enfant atteint d'ostéogenèse imparfaite (maladie dite des « os de verre »). Cette intégration est aussi une histoire de citoyenneté au sein d'un village. L'enfant était intégré en maternelle, avec une auxiliaire de vie scolaire à mi-temps. Pour la rentrée au CP, il était important pour l'enfant d'être accueilli à temps plein. On a donc obtenu une Emploi vie scolaire (EVS) pour 25h/semaine.

Cette intégration à temps plein est également très importante pour la famille de l'enfant qui peut retrouver une certaine vie sociale.

La mairie et les autres parents de l'école sont très coopératifs, et il y a eu des propositions d'aide pour favoriser cette intégration à temps complet.

Quelle est la place de l'emploi vie scolaire (EVS) dans la classe ?

Elle travaille avec l'enfant pour tout ce qui est d'ordre matériel (déplacements de l'enfant, ouverture des portes, accompagnement aux toilettes, etc.). Ainsi, il peut faire tout ce que font les autres élèves de la classe, y compris prendre des responsabilités telles que la distribution des cahiers.

Toutes les activités sont adaptées pour qu'elles puissent être partagées avec les autres élèves, qui d'ailleurs font très attention. Par exemple, adaptation des jeux de lutte ou des sauts de haies.

Ce partage est très enrichissant pour les enseignants. La famille perçoit bien qu'il y a un regard positif porté sur l'enfant.

Pendant le temps d'enseignement, l'Emploi vie scolaire n'intervient pas. Car, après évaluation et constat que cet enfant avait été quelquefois surprotégé, il a été décidé de lui demander de faire seul le travail scolaire.

Pendant ce temps, l'Emploi vie scolaire reste disponible pour l'enfant intégré ; c'est une véritable partenaire de l'enseignant. Son rôle de régulation dans la classe est aussi très bénéfique à l'ambiance de la classe et de l'école.

Notre expérience démontre que le handicap peut beaucoup apporter à toute la communauté scolaire.

Questions abordées suite à ce témoignage

Ce témoignage montre la réussite possible de l'intégration individuelle. L'aide humaine permet ici une normalisation pour l'enfant et la famille.

Un parent rappelle le sentiment d'agression parfois éprouvé par les parents du fait du handicap de leur enfant, et à l'inverse l'expérience très positive que représente, pour des parents, la découverte d'un accueil chaleureux. Ainsi le monde enseignant devrait avoir conscience que l'école peut être libératrice.

On s'aperçoit que les auxiliaires de vie scolaire interviennent dans des champs

très variées qui demandent des connaissances propres à des professionnels. Comment peuvent-elles être formées, du fait de leur jeunesse, compte tenu de la lourdeur des problématiques qu'elles énoncent : *la distanciation, l'aide à l'autonomie, les soins d'hygiène, le partenariat* ? Comment peuvent-elles être soutenues ?

Plusieurs auxiliaires de vie scolaire soulèvent les difficultés liées à leur statut, à leur formation et à leur soutien.

Troisième témoignage :

Claire Fonteneau, directrice école maternelle Rimbaud-Sand, Le Mans

Claire Fonteneau est directrice d'une école maternelle dans le quartier des Sablons, qui accueille une population très variée. Il y a 7 nationalités différentes représentées à l'école, 2 enfants handicapés et 5 enfants atteints de troubles du comportement.

L'un des enfants porteurs de handicap est atteint d'une maladie génétique rare dite « *maladie de la Lune* » ; il ne peut être exposé à la lumière du jour. Cet enfant était déjà accueilli dans l'école quand le diagnostic a été posé. La mairie a installé des filtres anti-UV pour qu'il puisse rester dans la classe. Ainsi, il ne sort pas en récréation, mais des camarades restent avec lui pour jouer, à tour de rôle. Il bénéficie de l'accompagnement d'un auxiliaire de vie scolaire (AVS) par ailleurs, pour lui mettre de la pommade très fréquemment. Avec ces aménagements, cette intégration se passe très bien, cet enfant s'épanouit à l'école. Il est considéré comme les autres enfants ; la maladie et le handicap sont mis de côté. C'est très important, car l'école est son seul moyen d'intégration dans la société.

L'autre enfant porteur de handicap est atteint de *spina bifida*, il est en fauteuil roulant. Cette intégration se passe bien, avec l'accompagnement d'une auxiliaire de vie scolaire. Le plus difficile est l'organisation des transports lors des sorties.

Les intégrations des enfants atteints de troubles du comportement sont plus délicates. En effet, les auxiliaires de vie scolaire doivent parfois subir des attitudes agressives, des insultes. Pour faire face à ces situations difficiles, quand la situation est trop lourde à gérer, il est possible de faire des échanges de suivi d'enfant (entre deux AVS présents dans la même école).

De même, pour faciliter le travail des AVS, elles sont intégrées dans le travail de l'équipe de la classe : enseignant, Agent technique spécialisé des écoles maternelles (ATSEM), AVS. Elles peuvent avoir la responsabilité d'ateliers mis en place avec un des enfants accompagnés de la classe. Cependant, pour que les repères de l'enfant soient stables, il est important que le professeur des écoles soit la seule personne qui enseigne.

Questions sur le statut, le rôle, la formation des auxiliaires de vie scolaire

Une auxiliaire de vie scolaire souhaite que soit clarifiée la mission des AVS ; elles sont présentes pour aider l'enfant, dans un esprit de coopération avec l'enseignant. Ce dernier peut se trouver mal à l'aise avec cette présence adulte dans la classe. Une grande faculté d'adaptation est demandée aux AVS, car elles peuvent intervenir dans des classes différentes au cours de la même année scolaire, et donc rencontrer des méthodes de travail variées. Il manque des temps et lieux d'échange sur les pratiques entre enseignants et AVS.

Le problème du statut de l'AVS est de nouveau abordé. Pour le respect de l'enfant handicapé et celui de la personne qui travaille auprès de lui, on attend une poursuite de la réflexion sur les problématiques évoquées dans cet atelier : la formation, la prise en charge des frais de déplacements, les cotisations chômage, et la sortie de la précarité de cet emploi.

Malgré la volonté et la motivation pour ce travail, plusieurs auxiliaires de vie scolaire évoquent la difficulté de travailler sereinement dans ces conditions. Il y a un besoin de pérennisation de ces postes. Quels moyens l'éducation nationale et les associations, qui demandent la professionnalisation de cette fonction, pourront-elles mettre en place pour assumer ce rôle ?

Questions sur les actes de la vie quotidienne

Que se passe-t-il si l'auxiliaire de vie scolaire est absente ? L'enfant peut-il venir à l'école ? Il y aurait besoin d'auxiliaires de vie scolaire pouvant assurer les remplacements. Dans ce cas, certaines écoles n'acceptent pas l'enfant en classe. Mais chaque situation doit être analysée de manière singulière.

Comment les relations entre l'auxiliaire de vie scolaire et les familles se passent-elles ?

On rappelle la difficulté, pour l'AVS, de trouver sa place autour de l'enfant. Une collègue témoigne du fait qu'elle avait développé des relations très proches avec un enfant qu'elle accompagnait, ainsi que sa famille. Mais elle a changé de poste, et l'enfant et sa famille ont éprouvé de grandes difficultés à s'habituer à la nouvelle personne qui l'avait remplacée. C'est l'équipe éducative qui a demandé à cette AVS de prendre une certaine distance par rapport à l'enfant. .

Point clé de la fonction d'auxiliaire de vie scolaire : amener l'enfant à plus d'autonomie, sur les plans matériel et affectif. Ce côté affectif peut être difficile à gérer, du fait de la proximité qu'entraîne l'accompagnement de l'enfant, et dont il a besoin pour se sentir en confiance.

Faut-il continuer à suivre un enfant au cours de sa scolarité, ou changer d'affectation tous les ans ? C'est en réunion d'équipe éducative que ces sujets doivent être réfléchis, et des actions mises en place. Pour qu'il y ait intégration, l'auxiliaire de vie scolaire ne doit pas être seule avec l'enfant.

On évoque la possibilité d'un accompagnement bénévole, notamment par des enseignants à la retraite. Cela est-il possible juridiquement ?

On aborde aussi la difficulté des examens, et parfois même leur non adéquation à l'emploi futur du jeune handicapé. C'est le parcours scolaire et l'avenir professionnel des personnes handicapées qui sont en question...

Pour conclure...

La polyvalence de la fonction d'auxiliaire de vie scolaire est porteuse de difficultés, mais aussi d'un grand intérêt. Il y aurait nécessité, pour chaque situation d'accompagnement, d'impulser un travail de réflexion entre les différents partenaires collaborant au sein des projets d'intégration. Dans le cadre de telle école ou tel établissement, quels constats faisons-nous ? Quels sont les objectifs d'accompagnement à privilégier ? Ceci tout en sachant que l'on doit pouvoir formuler et présenter les objectifs de manière claire et explicite au jeune et à sa famille, ainsi qu'aux différents partenaires. ■

« *Un changement culturel est en route.
Faisons confiance aux enfants* »

Atelier 7

La continuité du parcours scolaire

Problématique :

La continuité du parcours scolaire proposé à chaque enfant ou jeune handicapé sera assurée en recourant le cas échéant à différentes modalités de scolarisation : scolarisation en milieu ordinaire, intégration individuelle éventuellement accompagnée, soutien par un dispositif collectif d'intégration, séjour dans un établissement spécialisé, enseignement à distance. Est-ce vraiment une nouveauté ? Si oui, est-ce utopique ou réalisable ? Quels freins faut-il encore lever ? Comment construire un parcours évolutif respectueux des besoins de l'enfant et de son projet de vie ?

Intervenantes, témoignages :

Françoise Palomba, principale, collège Pierre de Ronsard, La Chartre sur-le-Loir (72)

Laurence Leproust, professeure des écoles, coordonnatrice de l'Unité pédagogique d'intégration (UPI), collège Jean-de-l'Epine, Le Mans

Armelle Tannou, professeure des écoles, Classe d'intégration scolaire (CLIS), école Clairefontaine, Le Mans

Animation :

Catherine Gay-Boisson, Principale collège Jean de l'Epine, Le Mans

Secrétariat :

Viviane Godard, principale-adjointe honoraire

■ Trois moments du parcours scolaire d'intégration ont été évoqués en atelier, à partir de témoignages : l'entrée en classe d'intégration scolaire à l'école élémentaire (CLIS) ; l'entrée en Unité pédagogique d'intégration en collège (UPI) ; la sortie de l'UPI, et l'après lycée.

L'entrée en classe d'intégration scolaire (CLIS)

Plusieurs difficultés rencontrées par des élèves à l'entrée en CLIS sont présentées, et renforcées par d'autres témoignages lors de la discussion.

Les différences d'âge des enfants

Les enfants intégrés en CLIS arrivent directement d'école maternelle, où ils ont été scolarisés totalement, ou sur une partie de l'horaire, dans des classes, avec des enfants de leur classe d'âge. A l'entrée en primaire, ils se trouvent mêlés brusquement à des élèves déjà scolarisés en CLIS, et souvent beaucoup plus âgés qu'eux (entre 6 et 12 ans). Ces différences d'âge sont souvent très mal vécues par les enfants entrant en classe d'intégration scolaire.

Le rythme de l'école

Pour certains enfants, il est difficile à tenir, lorsqu'ils sont scolarisés toute la journée. En effet, très souvent, ils ne l'étaient que partiellement en maternelle.

Des difficultés d'ordre structurel

Dans les écoles primaires, il n'existe souvent qu'une seule classe par niveau, et la répartition des élèves de CLIS en intégration est difficile à gérer.

Les enseignants se sentent souvent seuls pour construire un projet - pas seulement éducatif - face aux parents qui, légitimement, souhaitent que leur enfant soit scolarisé comme les autres enfants de leur âge.

Pistes d'action

1/ Avant l'intégration en CLIS, prévoir un passage par le CP (avec une aide). Cela permettrait à tous les enfants de « voir » ce qu'est le CP, de se préparer progressivement à y accéder, et de diminuer leur anxiété face à ce grand passage et à cette transition délicate.

2/ Tenir une réunion de l'équipe éducative très tôt dans l'année scolaire, afin d'éviter que l'enseignant accueillant l'enfant dans sa classe ne se retrouve seul face aux parents et à leurs légitimes questionnements.

3/ Davantage de flexibilité, de passerelles entre les Classes d'intégration scolaire (CLIS) et les classes primaires, à plusieurs moments de la scolarité primaire ; mettre en avant le rôle des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) existant dans le premier degré.

L'entrée et la sortie d'Unité pédagogique d'intégration (UPI)

Les témoignages présentés dans l'atelier ont montré que les pratiques et modes de fonctionnement des différents établissements ayant ouvert une unité pédagogique d'intégration sont différents d'un collège à l'autre. Toutefois on relève quelques constantes, exposées en *infra*.

L'entrée en UPI

Au moment de leur entrée en UPI, la plupart des enfants ont déjà été scolarisés auparavant. La structure du collège - plusieurs classes d'un même niveau - permet, contrairement à la plupart des situations observées à l'école élémentaire, de répartir les élèves dans plusieurs classes d'un même niveau scolaire (6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}). Ils suivent ainsi les cours, plus ou moins partiellement, avec des enfants et adolescents de leur classe d'âge.

Un parcours sur mesure

Chaque parcours d'élève, pendant toute la scolarité au collège, est construit comme du *sur mesure*. Ceci demande un travail important de concertation entre l'enseignant de l'UPI et les autres professeurs du collège, généralement volontaires.

Au collège, au fur et à mesure que l'enfant-adolescent progresse dans sa scolarité, le niveau d'abstraction requis dans certains apprentissages peut rendre l'intégration plus difficile. Si, pour certains enfants-adolescents, les difficultés scolaires deviennent trop importantes, il faudra amener très progressivement les familles à envisager d'autres structures, parfois hors du champ scolaire. Cela nécessite une grande mobilisation des équipes éducatives.

Le collège s'adapte

L'adaptation des collèges accueillant une Unité pédagogique d'intégration (UPI) se fait peu à peu.

Les freins les plus visibles semblent être aujourd'hui : *l'évaluation des compétences des élèves* intégrés dans les classes ; *la gestion des rythmes d'apprentissage* de ces élèves (le tiers temps mis en place lors des examens est peu utilisé dans les apprentissages en classe ordinaire). Mais aucune UPI n'a ni le même fonctionnement, ni le même niveau d'intégration des enfants-adolescents.

La sortie d'UPI

Les solutions sont difficiles à trouver (cf. atelier n°4, *Après l'UPI, quels parcours de formation, quelles insertions ?* pages 75-80 du présent dossier). Mêmes si certaines solutions sont déjà en place (apprentissage protégé, SESSAD Val-de-Loir à Bazouges-sur-le-Loir, Pôle insertion MGI Sarthe au LP Funay Le Mans), pour le moment, il n'existe pas d'Unité pédagogique d'intégration en lycée en Sarthe, alors qu'on en trouve dans certains départements.

La force et la détermination des parents sont déterminantes pour susciter et accompagner la poursuite d'études chez ces adolescents pour lesquels, bien souvent, la sortie d'UPI peut raviver des angoisses d'abandon et de relégation. La démarche est très individualisée, les structures d'accueil parfois difficiles à connaître, et pas toujours situées à proximité géographique immédiate de l'enfant-adolescent.

Réflexions conclusives

La frontière n'est pas si tranchée que l'on pourrait le croire entre enfants en grande difficulté scolaire, scolarisés en Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) et les enfants déficients légers, scolarisés en Unité pédagogique d'intégration (UPI).

Si, en classe ordinaire, les rythmes d'apprentissage et la différenciation pédagogique étaient plus adaptés (meilleure gestion de l'hétérogénéité, évaluation formative), certains enfants ne seraient ni en SEGPA, ni en UPI.

Le niveau d'exigence des adultes est modifié selon ce que l'adulte sait de l'enfant. Et parfois, en savoir le minimum permet à l'enfant de progresser. Les nombreux témoignages de réussites chez les enfants-adolescents ne peuvent que nous inciter à beaucoup de modestie et de confiance.

La mise en place du *projet personnalisé de scolarisation*, et la nomination d'un *référént* pour accompagner l'enfant de la maternelle au lycée, permettront-elles aux familles d'être et de sentir mieux accompagnées pour construire le parcours de leur enfant-adolescent ?

Un changement culturel est en route, faisons confiance aux enfants. ■

Focus 6

Eloge de la légèreté

« Qui adopte la légèreté, subtil antidote au désespoir, éprouve les dangers d'une révolte grimaçante, devine que la souffrance ne fait pas que vivre des saints ou des sages. Devenir léger, c'est accepter humblement le sort après avoir tout tenté pour éradiquer son ombre, affirmer une résistance là où priment la révolte et la colère, c'est refuser que la rage ou la haine viennent aliéner la liberté. Être léger, c'est donc recourir de force à la joie contre ce qui aigrit, contre ce qui isole, épauler celui qui souffre pour qu'il ne se claquemure pas dans son mal-être. La légèreté va contre, elle contre ce qui rétrécit.

Fécondée par autrui, elle peut s'incarner dans le sourire ou la poignée de main que deux compagnons d'infortune partagent pour éloigner le désespoir. Elle inspire les paroles d'encouragement, se propage dans l'humour salvateur, libère celui qui lutte contre le désarroi, elle se réjouit du plus infime progrès et ignore le ressentiment qui ne tarde pas à engendrer le mépris de ses semblables. Il est fort délicat de conserver de la confiance, de maintenir un rapport à soi serein lorsque la maladie, le désespoir s'installent ; bientôt, avec le mal, c'est la vie tout entière qu'on haïra. En dépit des envieux, des grincheux ou des vengeurs, l'adepte de la légèreté relève donc le défi d'accueillir l'existence, de l'embellir chaque jour. Sur son chemin, la présence de l'autre consolide sa persévérance. Dès lors, pour assumer une difficulté qui désarme, il s'ouvre et consent à trouver une aide, à risquer la rencontre.

La légèreté oblige aussi à ne pas sombrer dans la haine de soi. La force qui résiste à cette sinistre menace éclaire parfois le visage des souffrants. A contempler leurs traits, on puise un encouragement ».

Extraits de Jollien A. (2002), *Le métier d'homme*, Seuil pages 44-45.
Alexandre Jollien est né en Valais (Suisse) en 1975. Il est handicapé de naissance. Après un séjour de plus de dix-sept ans en établissement spécialisé pour personnes handicapées moteur cérébral (IMC), il a étudié dans une école de commerce, puis a entrepris des études de philosophie à l'université de Fribourg. Il a aussi écrit *Eloge de la faiblesse*, paru en 2000 au Seuil.

Atelier 8

Rôle et enjeux des associations

Problématique :

Suite au vote de la loi du 11 février 2005, les associations ont exprimé à la fois leur satisfaction face aux avancées qu'elle doit permettre, mais également leur scepticisme quant à son application. Au-delà de leur rôle de soutien et d'information auprès des familles, au-delà de leur rôle de veille voire d'aiguillon auprès des institutions, est-il souhaitable, est-il possible que, dans une configuration de partenariats à redéfinir et à reconstruire, les associations prennent une place accrue auprès des institutions et des collectivités locales ? Quelle place ? Quelle place en Sarthe ?

Intervenants, témoignages :

Jean-Marie Lahoreau, président de l'association départementale des infirmes moteurs cérébraux (ADIMC Sarthe)

Madame Delaunay, mère d'un enfant autiste scolarisé, vice-présidente de l'association Autisme éclaircie Sarthe

Animation :

Thierry Houyel, IEN chargé de circonscription Le Mans 2

Secrétariat :

Jean Cazenave, principal-adjoint, collège Gabriel Goussault, Vibraye (72)

■ L'évolution est déjà bien entamée, qui conduit les associations à instaurer et à renforcer un véritable partenariat entre elles et l'école. Depuis longtemps, elles ont aiguillonné les institutions établies pour défendre les droits des personnes en situation de handicap. Elles ont joué un rôle essentiel dans les consultations qui ont abouti au vote et à la promulgation de la loi du 11 février 2005. Elles restent toutefois vigilantes quant à son application dans des délais et des formes acceptables.

Premier témoignage :

Jean-Marie Lahoreau, président de l'association départementale des infirmes moteurs cérébraux Sarthe (ADIMC Sarthe)

Les associations ont une grande expérience auprès des enfants et adolescents en situation de handicap, mais aussi des parents de ces enfants. Dans le partenariat avec l'école, elles apportent leurs savoirs et savoir faire.

Par exemple, leurs personnels sont compétents et à la pointe des progrès grâce à la formation permanente. Ils s'évaluent en permanence, et développent un sens critique sur les programmes de soins. Leur accompagnement des familles est constant.

Par leur position de retrait, et leur engagement constant et persévérant, les associations constituent un interface efficace et indispensable avec les différentes parties prenantes (administration, familles, enseignants...).

Second témoignage :

Madame Delaunay, mère d'un enfant autiste scolarisé, vice-présidente départementale de l'association Autisme éclaircie Sarthe

La famille subit très douloureusement la présence d'un enfant handicapé. Elle n'a pas fait ce choix, elle le subit, et doit faire face à tous les problèmes, sans préparation en général.

Les familles restent le lien légal avec l'enfant handicapé.

Il faudrait s'employer à rassurer les enseignants : ils ne seront pas seuls pour accueillir l'enfant à l'école ; les associations, les familles les aideront. De plus, à l'arrivée de l'enfant, des actions spécifiques sont toujours engagées, de manière adaptée à la situation de chacun. Tout n'est donc pas à construire, mais plutôt à poursuivre.

Les personnes handicapées ont leur « Maison départementale »

L'ouverture récente de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) doit beaucoup aux associations. Elle apportera son expérience à l'école dans plusieurs domaines :

- la participation aux formations communes ;
- la préparation à l'arrivée de l'enfant à l'école ;
- l'échange des informations et/ou des matériels spécifiques ;
- les aides particulières (ex : visuelles).

La règle sera de ne pas s'imposer, mais de proposer, d'élargir le champ du possible.

On garantira à chacun un programme adapté, et on ne fera pas de l'occupationnel.

Les Services d'éducation spécialisée et de soins à domicile (SESSAD) apporteront leur aide à cette nouvelle structure, ainsi que d'autres partenaires capables d'intervenir.

Pour en savoir plus : pages 115-116 du présent document : *Loi Handicap, un an après* ; page 119 : *la Maison départementale des personnes handicapées Sarthe est ouverte depuis le 2 janvier 2006*

Enfants avec troubles du langage

Association interface entre parents et enseignants, puisque chaque parent se considère expert dans le handicap de son enfant, alors que l'association est plutôt compétente dans des notions plus générales (en droit, par exemple). Rappel : depuis 1991, de nombreux projets de différente nature ont été montés séparément, puis se sont fédérés. Des formations ont eu lieu, mais le besoin de chaque enfant est spécifique, donc mieux connu des parents.

Information : une Classe d'intégration scolaire (CLIS) consacrée aux troubles du langage, a été implantée, depuis septembre 2005, à l'école Gazonfier, Le Mans.

Situation des auxiliaires de vie scolaire

D'abord employées par les associations, ces personnes sont désormais employées par l'Education nationale, ce qui a été ressenti comme un espoir. Les associations pensent cependant que leur formation est moins bien assurée qu'auparavant, et que ces personnes se retrouvent seules. Il est indispensable, pour les associations, d'aller résolument vers une véritable professionnalisation des auxiliaires de vie scolaire.

Rôle des fédérations de parents d'élèves généralistes

Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE), Parents d'élèves de l'enseignement public (PEEP), Union des parents d'élèves indépendants Sarthe (UPEIS), Association des parents d'élèves de l'enseignement libre (APEL)

Elles sont en constante liaison avec l'école, par exemple pour dédramatiser certaines situations individuelles, et faciliter la mise en œuvre de dispositifs différenciés d'accueil d'enfants et adolescents en situation de handicap dans les écoles, collèges et lycées. Elles doivent également accentuer leur rôle d'information et d'explicitation auprès des parents des élèves non handicapés. En Sarthe, il convient d'accélérer la mise en place de réponses structurelles, pédagogiques et éducatives appropriées dans les lycées professionnels, généraux et technologiques, où elles sont très rares actuellement. Les associations de parents d'élèves *généralistes* sont représentées dans les *Conseils d'école*, et dans les *Conseils d'administration* des Etablissements publics locaux d'enseignement (collèges, lycées professionnels, lycées généraux et technologiques, EREA de Changé).

Mais quels liens ont-elles avec les associations de parents handicapés ? Il est essentiel que les associations de parents d'enfants handicapés et les associations de parents d'élèves généralistes se rapprochent et tissent des liens réguliers, car elles ont un intérêt commun à défendre ensemble les droits des enfants et adolescents en situation de handicap en milieu scolaire ordinaire.

Témoignage d'une institutrice

Travail très enrichissant mais très prenant : trouver beaucoup de « bricolages » qui aident les enfants. Des exemples sont apportés par une maman.

Conclusion

par Thierry Houyel, IEN-CCPD Le Mans 2

Les échanges en atelier ont permis aux participants de mieux comprendre la problématique du rôle et des enjeux des associations de parents d'élèves en situation de handicap, et, élément essentiel, du rôle et des enjeux des associations *généralistes* de parents d'élèves, dont il est beaucoup attendu.

Un véritable partenariat suppose de se faire confiance, de s'approprier. Il faut accepter de prendre du temps pour cela.

Il nous faut co-construire un processus en sachant *qui fait quoi*. Le militantisme est sans doute indispensable, mais il faut savoir le dépasser, et ne pas reprocher aux autres leur absence de militance.

Dire ce qu'on pense, mais aussi ce qu'on ressent, avec respect d'autrui et écoute.

S'il y a lieu de valoriser le projet individuel de chaque enfant-adolescent, il convient pour autant de ne pas sombrer dans la confusion identitaire. L'enseignant-e doit accompagner une singularité, mais la relation ne doit pas s'arrêter là. L'enseignant-e est celui-celle qui fait le pari d'objectiver les parcours de progrès de chaque enfant ou adolescent. Ceci nécessite de se garder de deux extrêmes : ni fusion, ni indifférence. ■

Atelier 9

Former les acteurs

Problématique :

D'après la loi du 11 février 2005, la formation professionnelle initiale et continue des personnels qui concourent à la mission d'adaptation et d'intégration scolaires des enfants et adolescents handicapés, est un enjeu de taille qui sous-tend la réussite de l'application de la loi. Aujourd'hui, la formation initiale sur ce thème n'est qu'optionnelle en IUFM, et la formation continue est souvent qualifiée de « saupoudrage ». La demande et les besoins de formation concernent aussi bien les enseignants que les personnels de direction, les conseillers principaux d'éducation, techniciens et ouvriers, auxiliaires et emplois de vie scolaire, conseillers d'orientation-psychologues, psychologues scolaires, coordonnateurs MGI, infirmiers, médecins, et assistants sociaux. Comment les plans académiques et départementaux de formation vont-ils les prendre en compte ? Quelles modalités d'accompagnement l'IUFM peut-il proposer ? Comment faire entrer dans cette démarche de formation les enseignants le moins motivés dans l'accueil des élèves handicapés ?

Intervenants, témoignages :

Alain Bédoire, professeur des écoles spécialisé, réseau d'aides spécialisées aux enfants en difficulté (RASED), La Ferté-Bernard (72)

Yannick Drouet, professeur-ressource handicap, second degré, rectorat de Nantes

Animation :

Michel Perraud, responsable de la mission Adaptation et intégration scolaires (AIS), IUFM des Pays-de-la-Loire

Secrétariat :

Christine Pierrisnard, IUFM Pays-de-la-Loire, site Le Mans

■ Deux axes sont traités dans l'atelier : l'expression des besoins en formation ; quelles formations ? Pour qui (quels enseignants) ? Formation initiale, spécifique (CAPA-SH et 2CA-SH), formation continue ?

La réflexion et les échanges sont introduits par deux interventions, l'une concernant le premier degré, l'autre le second degré, et des échanges entre les participants qui s'en suivront.

Première intervention

Alain Bédoire, professeur des écoles spécialisé option E, Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), La Ferté-Bernard (72)

Le Réseau d'aides spécialisées (RASED) est au cœur du problème qui nous préoccupe. Sur le terrain, la bonne volonté ne suffit pas ; il faut une formation. Les enseignants sont démunis face au handicap. La scolarisation des élèves handicapés ne doit pas être une tâche supplémentaire pour le maître. Les jeunes enseignants, en particulier, consacrent toute leur énergie à cet accueil. La mission est spécifique, elle requiert la construction de compétences.

La différenciation est quelque chose de très complexe. Les Programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) sont difficiles à mettre en œuvre. Les maîtres sont engagés dans une logique de programme dont il faut un peu s'affranchir pour se centrer sur un élève particulier, évaluer ses compétences, définir ses besoins et y répondre.

Il faut une formation continue, ou un conseil pédagogique, qui accompagnent le maître dans cette tâche. L'accueil ne doit pas être réduit à la simple présence, dans la classe, de l'élève handicapé.

Il faut souligner l'importance du partenariat (avec le SESSAD par exemple). Il y a un *effet formation* dans cette relation entre les différents partenaires. Participer à l'élaboration du projet de scolarisation relève de compétences particulières à construire.

Le manque de formation et d'information des enseignants a des conséquences fâcheuses : exemple d'un enfant autiste dont le handicap a été découvert tardivement, obligeant à un retour en arrière dans la scolarisation, douloureux et délicat, qui aurait pu être évité.

La liaison auxiliaire de vie scolaire ⇔ famille ⇔ enseignants est également très importante ; la famille a pleinement son rôle à jouer.

Il faut souligner le statut précaire des auxiliaires de vie scolaire ; ils reçoivent une formation s'ils sont recrutés par une association, mais n'en bénéficient pas s'ils sont recrutés par l'éducation nationale.

Il faut mettre en synergie les compétences des organismes qui dispensent ces formations et l'Education nationale.

Qui peut le mieux apporter les réponses aux besoins ? Les associations ? Les maîtres spécialisés ? Les médecins ? Quelles peuvent être, en matière de formation, la contribution de chacun, et la synergie de tous ?

Le *référént*, anciennement secrétaire de Commission de circonscription préscolaire et élémentaire (CCPE), est un personnel essentiel du dispositif. Quelle formation spécifique pour cette nouvelle fonction ?

Dans les textes actuellement connus, on ne parle pas des Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), mais seulement des psychologues scolaires. Or, tous les membres du réseau (maîtres E et maîtres G) sont au premier plan dans le dépistage et les réponses au handicap. Que prévoit-on pour eux en termes de moyens, de temps, de dispositif de formation ?

En conclusion, l'accueil d'un enfant en situation de handicap ne pourra pas être imposé aux enseignants sans aide appropriée. Il va falloir sensibiliser et former, avec une formation à la hauteur des enjeux.

Deuxième intervention

Yannick DROUET, professeur d'histoire et géographie en collège ; personne ressource « handicap » au rectorat de Nantes.

Il est regrettable qu'il n'y ait plus de Réseau d'aides aux élèves en difficulté (RASED) au collège et au lycée. Il existe cependant quatre types de formations en réponse aux besoins créés par la scolarisation d'élèves handicapés ou en difficulté, accessibles à tous les personnels :

1/ *Formations dispensées par l'Institut national supérieur du handicap, pour les enseignements adaptés* (INSHEA, ex CNEFEI) ou par l'IUFM de Lyon. Formations de 2 à 5 jours, inscriptions individuelles payantes à la charge de la personne formée.

2/ *Le Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap* (2 CA-SH) pour les enseignants du second degré. Ces 150 heures de formation débouchent sur une certification, et non un diplôme. Les stagiaires actuels se disent satisfaits de cette formation et de ses contenus, mais ne visent pas la certification, qui semble ne pas présenter d'intérêt tangible à leurs yeux. Les personnels en formation ne sont pas remplacés (5 semaines par an). A Nantes, il est possible d'effectuer cette formation en trois ans, à raison de 8 ou 9 jours de formation par an.

3/ *Le Plan académique de formation du second degré* (PAF). En 2006-2007, il proposera un stage d'initiation à la Langue des signes française (LSF), pour 12 places. Il ne s'agit pas d'un apprentissage véritable de la langue, mais d'une initiation qui permet de communiquer à minima avec les enfants sourds.

4/ *Formations de proximité*, dites *Actions négociées d'établissement ou de bassin* (ANEB). Elles peuvent se mettre en place à la demande d'un ou de plusieurs établissements de proximité, soit l'année qui précède la formation, soit en fonction des besoins que l'établissement découvre au moment de la rentrée scolaire en accueillant de nouveaux élèves (besoins urgents). Les objectifs communs à ces formations : la connaissance du handicap, l'accueil des élèves, l'adaptation pédagogique, la mise en commun des pratiques. Selon les établissements, il peut s'agir de *formation individuelle* (un enseignant, un Conseiller principal d'éducation, un auxiliaire de vie scolaire, etc.) ou de *formation d'équipe*, avec pour objectif de susciter des volontés de former autour de soi.

Echanges entre les participants

Les parents d'élèves peuvent-ils s'associer à ces formations ?

Pour les formations dites de proximité, le chef d'établissement peut évidemment inviter les parents.

Pourquoi le domaine de l'adaptation et de l'intégration scolaire (AIS) est-il si méconnu ?

Dans les formations de formateurs du premier degré, de directeurs d'école, d'inspecteurs, les interventions à ce sujet en stage sont trop souvent réduites à un temps très court.

Sortir du bénévolat

Il est maintenant question de sortir du bénévolat, et de construire de réelles compétences : connaissance du handicap ; travailler avec les autres (familles, AVS, différents partenaires, et notamment personnels non enseignants comme les ATSEM de l'école maternelle).

Il faut passer d'une logique de programmation à une logique de progression, apprendre à adapter sa pédagogie, à mutualiser les pratiques (faire profiter les autres de son expérience est aussi une compétence professionnelle).

Deux types de formations dispensées à l'IUFM

Formations spécifiques au handicap : CAPA-SH en alternance sur un an débouchant sur une certification (dispensée depuis 25 ans sous des appellations différentes) ; 2 CA-SH.

Formations généralistes : professeur des écoles (PE), professeur de lycée et de collège (PLC), professeur de lycée professionnel (PLP), conseiller principal d'éducation (CPE). Pour ces dernières, une réelle volonté existe de mettre en place une formation systématique au champ de l'adaptation et de l'intégration scolaire (AIS).

Sur le terrain, il existe un principe de réalité : la confrontation au handicap et aux besoins spécifiques oblige à s'adapter, à se former. Il s'agit de mutualiser les pratiques des IUFM, des IEN-AIS, des IEN de circonscription pour réussir dans cette mission de formation.

Quid du silence autour des enfants sujets à des troubles du comportement ?

Un pédopsychiatre travaillant en Centre médico-psychologique (CMP), SESSAD et IME, indique que le handicap le plus fréquent est celui du trouble du comportement. L'élève interpelle l'école. On en parle trop peu. Il faut renforcer le lien entre le système de soins et l'école pour accroître la lisibilité des problèmes de l'enfant. Les RASED, les SESSAD font bien ce lien. Pourquoi n'y a-t-il pas dans les IUFM d'intervenants non scolaires ? Il n'y a pas d'enfants déficients, il y a des intelligences différentes. C'est au système de s'adapter à l'enfant.

Michel Perraud : Il existe une réelle ouverture vers cette participation d'autres intervenants (réseau DYS* à Nantes ; interventions du SESSAD et de pédopsychiatres en formation), mais les moyens sont pauvres pour aller plus loin dans cette voie (temps de formation trop réduit).

*DYS : Réseau DYS. Réseau des professionnels de santé et d'éducation autour des enfants atteints de troubles sévères du langage écrit et oral. Contact : Réseau DYS Pays-de-la-Loire – 3, rue Daubenton, 44100 - Nantes Tél : 02 51 72 03 18

Quelle place pour l'élève dans le système éducatif actuel ?

Des enfants ne parviennent pas à s'inscrire comme élèves dans le système, d'autres sont porteurs de handicaps. Cela doit nous interroger sur la position de l'élève. On cherche à mettre des moyens supplémentaires (AVS, etc.), mais on ne remet pas en cause le système, on reste dans des grilles de lecture traditionnelles.

Michel Perraud : effectivement, les moyens doivent s'accompagner de formation, car, seuls, ils sont insuffisants.

Former seulement les enseignants spécialisés, ou tous les enseignants ?

Depuis la loi d'orientation de juillet 1989, tous les enseignants devraient en principe travailler en cycle (dans le premier degré). Il existe des moyens et des outils institutionnels (projet d'école). On peut s'interroger sur l'investissement de chacun dans ce fonctionnement.

Yannick Drouet : dans le second degré, la logique de performance peut se dépasser si on explique que travailler pour un élève handicapé permet des bénéfices pour tous les élèves. Cela vaut du point de vue de l'enseignant qui se sent autorisé à faire plus pour cet élève handicapé, et du point de vue des élèves, qui se sentent autorisés à poser des questions qui « sortent » de l'excellence. Mais, dans la réalité, le tableau est moins heureux que cela.

A propos des auxiliaires de vie scolaire (AVS)

Les auxiliaires de vie scolaire doivent sans arrêt « rappeler » aux professeurs les réalités de leurs enfants-élèves handicapés (professeurs qui tournent le dos pour parler, qui ne prennent pas en compte le handicap des élèves...). Auxiliaire de vie scolaire est un métier à part entière, un besoin réel. L'absence d'AVS crée des tensions fortes. Certains établissements refusent les élèves handicapés s'il n'y a pas d'AVS. Parfois même, on rencontre des gens qui estiment que l'auxiliaire de vie scolaire est « un confort » pour l'enseignant, ce qui est très mal vécu. Pour une situation de handicap, on va obtenir un AVS ; pour un problème de troubles du comportement, non.

A propos des troubles du comportement

Dans la loi, les troubles du comportement sont reconnus comme un handicap, en tant que limitation à l'activité scolaire (troubles de la communication ; écart social, même sans déficience). C'est une représentation sociale du handicap, sans altération des capacités cognitives.

Cela permet une prise en charge diversifiée (soins, moyens), un partenariat véritable autour de cet élève avec des troubles du comportement (le volet social peut être travaillé avec la famille), une équipe de suivi de scolarisation.

Il faut se méfier de la dérive de médicalisation

Actuellement, on entend parler de dépistage de la délinquance, sur des critères qui enferment les jeunes dans leur problème, alors que les troubles du comportement sont un symptôme qui révèle une difficulté, une souffrance, et non pas un état « monstrueux ».

Quel est l'avenir des SEGPA ?

Un intervenant : On manque de place pour des enfants pour lesquels un dossier a été monté par la commission de circonscription préscolaire et élémentaire (CCPE) ; ces élèves sont donc scolarisés en 5^{ème} ordinaire et sont complètement perdus. La moitié des personnels enseignants de SEGPA ne sont pas formés, et n'ont pas droit aux formations de 4 semaines (les R4), mais à des formations de 2 jours, en didactique. Les équipes changent dans certains collèges. Des enseignants volontaires une année montent un projet pour les troubles spécifiques du langage par exemple, l'année suivante, l'équipe change et l'expérience ne fonctionne plus. Des professionnels extérieurs manquent pour étayer les projets (orthophonistes notamment). Dans la formation initiale des professeurs de lycée et de collège (PLC), l'information est insuffisante sur la possibilité d'avoir à faire, une fois en poste, à des élèves non lecteurs, ou avec des troubles du comportement.

Michel Perraud : Cette formation prépare à un concours. Il est difficile de mobiliser sur des éléments qui ne sont pas au concours. Les besoins de formation sur l'adaptation et l'intégration scolaire (AIS) se font sentir un peu plus tard. Le problème est alors celui de la formation continue, qui reste insuffisante.

Comment préparer, en collège, l'implantation d'une classe d'IME délocalisée ?

L'accord de l'équipe enseignante est demandé avant qu'une information puisse être donnée, mais l'équipe ne peut se prononcer sans avoir reçu cette information. A l'opposé, certains enseignants reconnaissent *a posteriori* que, s'ils avaient été prévenus de ce qu'est le handicap mental avant d'en rencontrer la réalité, ils n'auraient pas véritablement compris ni adhéré...

Une directrice d'IME : L'an prochain, une classe de mon IME sera délocalisée. Il me semble très important de collaborer étroitement avec le futur collège, pour expliquer par exemple ce qu'on peut mettre en place au quotidien, concrètement, pour les élèves : un atelier jardinage, un atelier théâtre (qui intègre progressivement des jeunes du collège).

Un accueil et une ouverture qui profitent à tous

On assiste, au collège, à une prise en charge progressive des élèves handicapés par tous les élèves ; on les associe à des sorties, des activités... La première chose à faire pour sortir du fantasme (peur du handicap) est de montrer la réalité, familiariser, apprivoiser. Le questionnement soulevé par la scolarisation des élèves handicapés bénéficie à tous les élèves, car il conduit les enseignants à faire l'effort de prendre mieux en compte la diversité et les difficultés de tous.

Conclure...

Ces riches échanges en atelier ont fait apparaître la diversité des pratiques, des expériences. Il s'agit de tisser des réseaux et des partenariats, de mettre en commun.

Et peut-être aussi, de réfléchir à un lieu où retrouver toutes les ressources. ■

BIBLIOGRAPHIE
RESSOURCES
SITOGRAPHIE

Bibliographie, Ressources, Sitographie

Sources : CDDP Sarthe, IUFM des Pays-de-la-Loire, Mission adaptation et intégration scolaire-Centre de ressources pour l'intégration scolaire Sarthe, Inspection académique Sarthe (IEN-IO)

Livres, ouvrages

- Ajuriaguerra J. (de), Marcelli D. (1992), *Manuel de psychiatrie de l'enfant*, Masson
- Baptiste R. (2005), *Reconnaître le handicap psychique*, Chronique sociale
- Baudry P., Blaya C., Choquet M. (2000), *Souffrances et violences à l'adolescence. Qu'en penser ? Que faire ?* Editions ESF, 161 p.
- Bonjour P., Lapeyre M. (2000), *L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques – Des intentions aux actes*, Editions Erès
- Bruiliard L. (2004), *Handicap mental et intégration scolaire*, L'harmattan
- Braconnier A., Chiland C. (2004), Choquet M. (2004), *Idées de vie, idées de mort : la dépression en question chez l'adolescent*, Masson, 151 p.
- Chatelanat G. (2003), *Education et enseignement spécialisés*, De Boeck
- Chauvière M., Plaisance E. (2000), *L'école face aux handicaps*, PUF
- CNEFEI (2005), *La fonction d'auxiliaire de vie scolaire (intégration individuelle) est-elle une fonction originale ?* La nouvelle revue de l'AIS, n° 30, 2^{ème} trimestre 2005
- Collectif, *L'intégration, une mission pour l'école ?* Actes de la journée d'études du 22 janvier 1997, Hachette
- CRDP Amiens (2004), *Agrandir la vie* (les fonctions des auxiliaires de vie scolaire)
- CRDP Montpellier (2003), *Le projet individualisé*, Collection « Adapter les pratiques, intégrer les élèves »
- Cyrlunik B. (2005), *Le Murmure des fantômes*, Editions Odile Jacob (à propos du concept de « résilience » face à la souffrance psychique).
- Gardou C. (1999), *Connaître le handicap, reconnaître la personne*, Editions Erès
- Gardou C. (2005), *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité*, Editions Erès
- Gillig J.M. (1999), *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*, Dunod
- Goffman E. (2005), *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*, Editions de Minuit (1^{ère} éd. 1975)
- Golse B., Delion P. (2005), *Autisme, état des lieux et horizons*, Editions Erès
- Guidetti M., Tourrette C. (2006), *Handicaps et développement psychologique de l'enfant*, Armand Colin *Nouveau*
- INRP, CTNERHI (2004), *Diversité et handicap à l'école*
- Israël L. (2003), *Initiation à la psychiatrie*, Masson
- Jacquard A. (2005), *Tentatives de lucidité*, Livre de Poche
- Kahn A. (2000), *Et l'homme dans tout ça ? Plaidoyer pour un humanisme moderne*. Nil éditions
- Kristeva J. (2006), ouvrage collectif, *Handicap, le temps des engagements*, PUF *Nouveau*
- Jollien Alexandre (2005), *Eloge de la faiblesse*, Editions du Cerf
- Le Breton D. (2003), *La peau et la trace : sur les blessures de soi*, Métailié, 135 p.
- Lelièvre J., Weil-Barais A. (2004), *L'enfant inefficace intellectuel*, Bréal

- Lesain-Delabarre J-M. (2000), *L'adaptation et l'intégration scolaires. Innovations et résistances institutionnelles*, ESF
- Marcelli-Braconnier A. (1984), *Psychopathologie de l'adolescent*, Masson
- Mottron L. (2004), *Autisme une autre intelligence*, Mardaga
- Plaisance E., Chauvière M., Chatelanat G., Pelgrims G. (2003), *Education et enseignements spécialisés : ruptures et intégrations*, De Boeck
- Plaisance E., Lesain-Delabarre J-M. (2003), *Les parents d'enfants en situation de handicap et leur rapport aux institutions*, Informations sociales, Caisse d'allocations familiales, Handicap et familles, n°112
- Ricoeur P. (2004), *Parcours de la reconnaissance*, Stock
- Robert M. (2003), *Adapter les pratiques, intégrer les élèves : le projet individualisé*. Scéren-CNDP, CRDP Languedoc-Roussillon
- Talbot L. (2005), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, Erès
- Vaginay D. (2005), *Découvrir les déficiences intellectuelles*, Erès
- Winnicott D.W. (1989), *L'enfant et le monde extérieur, le développement des relations*, Payot
- Zaffran J. (1997), *L'intégration scolaire des handicapés*, L'Harmattan

Rapports officiels

- Chossy (2003), *La situation des personnes autistes en France*, rapport.
- Geoffroy G. (2005), *La scolarisation des enfants handicapés*, rapport
- Godoment T., Belin B., Lechaux P., Marquès N., Meynier F. (2003), *L'insertion des jeunes handicapés en milieu ordinaire de travail*, L'Harmattan.
- Gossot B. (1995), *Les classes d'intégration scolaire*, rapport
- Gossot B. co-auteur (1999), *L'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés*, en collaboration avec l'inspection générale des affaires sociales, CNED Hachette
- Lachaud Y. (2006), *Favoriser l'insertion professionnelle des jeunes handicapés*, La documentation française

Revues, articles

- Association nationale des communautés éducatives (ANCE). *Le SESSAD : « essai d'identification d'un SESSAD »*, n°103, juin 1998
- Cahiers de l'éducation. *Propos actuels sur l'éducation spécialisée*, n°27, 2003
- Cahiers pédagogiques. *De l'enseignement spécialisé à l'intégration dans l'école*, n°428, 2004
- Handicap. *Revue de sciences humaines et sociales*
- Les Cahiers d'Education et devenir. *Le handicap à l'école*, n°7, mai 2006
- Les Cahiers de Suresnes (CNEFEI). *Les connaissances actuelles sur l'autisme et leurs implications éducatives et pédagogiques*, n°62, décembre 1994
- La nouvelle revue de l'AIS (CNEFEI). *La fonction d'auxiliaire de vie scolaire (intégration individuelle) est-elle une fonction originale ?* n°30, 2° trimestre 2005. Sur la fonction d'auxiliaire de vie scolaire, voir aussi *Référentiel de compétences de la fonction d'AVS individuel*, établi à partir de la circulaire n°2003-092 du 11/06/2003 (BO n°25 du 19/06/2003).
- La revue de l'APA.JH. *Handicap et rente survie*, par Tournan F., n°65, 2000. *Choisir entre l'école de la solidarité et l'école de la solitude*, par Tournan F. et Jacquart A., n°85, 2005
- Les cahiers EPS de l'académie de Nantes : *la prise en compte des différences*, n°25, 2001
- Magazine des anciens élèves de l'ENA. *L'école et la diversité des élèves : comment s'adapter ?* n°340, 2004
- Réadaptation. *Le droit à la scolarité*, n°523, septembre-octobre 2005, ONISEP
- Réadaptation. *La scolarité des élèves handicapés mentaux*, n°529, avril 2006, ONISEP^{Nouveau}

Revue Psychologie et éducation, n°2006-1, mars 2006, spécial Handicap ^{Nouveau}

Avec des articles de Gardou C., *De la loi à sa mise en œuvre*, de Jumel B. et coll., *Aide à l'adaptation et à l'intégration scolaires, le rôle du psychologue à l'école, des exemples* de Guillemard J.C., *L'éducation pour tous, un défi pour les psychologues scolaires*.

Revue Reliance. *Ecole : comment passer de l'intégration à l'inclusion*, n°16, octobre 2005, Editions Erès

Revue française de pédagogie. *Situations de handicaps et institution scolaire*, par Plaisance E. Gardou C. n° 134 2001

Revue Mouvement. *Evaluation des structures de l'enseignement spécialisé : quelques pistes méthodologiques*, par Gossot B., 1995

Revue trimestrielle de l'association nationale des communautés éducatives, *Un institut médico-éducatif, pour quoi faire ?* n°121 et n°122, UNALG Info : lettre d'information mensuelle

Logiciels, CD Rom, Vidéocassette

Aucante Marieke (1995), *Le miroir de l'Autre*. L'image du Handicap dans la société actuelle. Vidéo de 30 mn.

Aucante Marieke, *L'annonce du Handicap* (à l'hôpital, en famille). Vidéo.

Aucante Marieke, *La face cachée de la lumière*. Vidéo. Frères et sœurs devant le handicap.

CNDP. *Sourds à l'image : la langue des sourds n'est plus interdite*. Collection « Côté télé ». Lycée. Vidéocassette, 2000

CNDP-ICOM. La 5. *La classe de Liliane* (intégration d'enfants trisomiques). Collection « Côté télé ». Vidéocassette, 2002

CRDP Lille. *Tactimage... pour les déficients visuels*. CD Rom, 2004

CRDP Lyon. *Un enfant sourd dans votre classe*. Vidéocassette, 1999

CRDP Poitiers. *L'intégration sociale et scolaire des enfants et adolescents handicapés mentaux*. Vidéocassette, 1999

CRDP Rouen. *L'enfant déficient moteur à l'école*. Vidéocassette, 2000

CRDP Rouen. *Passages protégés*. CD Rom, 2004

CRDP, Versailles. *Handi'annotate*. CD Rom, 2003

ICEM, *Intégration scolaire et adaptation, l'affaire de tous... mais pas tout seul*, (avec CD Rom), n°47

Ressources disponibles au CRIS Sarthe, à destination des enseignants

Casalis S. (1995), *Lecture et dyslexies de l'enfant*, Presses universitaires du Septentrion

Couserque C. (1999), *Guide de l'intégration scolaire de l'enfant et de l'adolescent handicapés*, Dunod

Estienne-Dejong F. (1998), *Méthode d'entraînement à la lecture et dyslexie*, Masson

Estienne-Dejong F. (1999), *Méthode d'initiation à l'écrit pour les dyslexiques et les dysorthographes*, Masson

European agency for development in special needs education, *Les technologies de l'information et de la communication dans l'éducation des enfants à besoins éducatifs spécifiques*, 1998

European agency for development in special needs education, *Quand on frappe à la porte de Socrate*, 2001

Fuster P. Jeanne P. (1996), *Enfants handicapés et intégration scolaire*, Bordas

Fuster P. Jeanne P. (1999), *Se former à l'éducation et à l'enseignement spécialisés*, Bordas

Fuster P. (2004), *Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés*, Bordas

Guide pour la scolarisation des enfants et des adolescents handicapés (1996), La Documentation française

- Guide pour les enseignants qui accueillent un élève présentant une déficience auditive* (2001), Handiscol, Ministère de l'éducation nationale
- Guide pour les enseignants qui accueillent un élève présentant une déficience motrice* (2001), Handiscol, Ministère de l'éducation nationale
- Guide pour les enseignants qui accueillent un élève présentant une déficience visuelle* (2001), Handiscol, Ministère de l'éducation nationale
- Herrou C. Korff-Sausse S (1999), *L'intégration collective de jeunes enfants handicapés*, Eres
- Intégration en Europe : dispositions concernant les élèves à besoins éducatifs spécifiques, tendances dans 14 pays européens*, 1998
- La scolarisation des enfants handicapés*, Actes du séminaire organisé par la direction de l'enseignement scolaire (MENESR) et la direction générale de l'action sociale, 2001
- Le soutien aux enseignants : organisation du soutien aux enseignants travaillant avec les élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire, tendances dans 17 pays européens*, 1999
- Novatis (2001), *L'épilepsie en classe, questions, réponses et information*, Education nationale
- Robert M. (2003), *Le projet individualisé*, Scéren-CRDP Languedoc Roussillon
- Roque S., Langevin D., Drouin C., Faille J. (1999), *De l'autonomie à la réduction des dépendances*, Editions Nouvelles
- Zaffran J. (1997), *L'intégration scolaire des handicapés*, L'Harmattan

Sitographie

- Association pour les adultes et jeunes handicapés (APAJH)
<http://www.apajh.org>
- Café pédagogique
<http://cafe-pedagogique.net>
- Toute l'actualité pédagogique quotidienne sur l'Internet. Une revue bimensuelle, des dossiers spéciaux.
- Cahiers pédagogiques
<http://www.cahiers-pedagogiques.com>
- Handiscol, la scolarisation des personnes handicapées
Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
<http://www.education.gouv.fr/handiscol>
- Handijob, au service de l'insertion professionnelle des personnes handicapées
<http://www.handijob.org>
- Inspection académique Sarthe
<http://www.ac-nantes.fr/ia72>
<http://www.ac-nantes.fr/ia72/publications/edusarthe>
- Institut coopératif de l'école moderne (ICEM)
<http://www.icem-pedagogie-freinet.org>
- L'école ensemble
L'UNAPEI propose à chaque école de recevoir gratuitement un DVD interactif offrant des ressources pédagogiques pour favoriser l'intégration des enfants handicapés. Contenus disponibles sur :
<http://www.lecole-ensemble.org>
<http://www.unapei.org>
- Rectorat de Nantes
<http://www.ac-nantes.fr>
- Secrétariat d'Etat aux personnes handicapées
<http://www.handicap.gouv.fr>

**LOI HANDICAP : 1 AN APRES
11 février 2005 / 9 février 2006**

**Conférence de presse de Philippe Bas,
Ministre délégué à la Sécurité sociale, aux personnes âgées,
aux personnes handicapées et à la famille**

[Extraits]

Source :

<http://www.handicap.gouv.fr>

1. LE HANDICAP EN FRANCE

La définition du handicap dans la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

L'article 2 de la loi n°2005-102 sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, définit ainsi le handicap :

“ Constitue un handicap toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. ”

Quelques chiffres

5 millions de personnes handicapées en France (*dont 2 millions à mobilité réduite*)

30% des déficiences motrices sont d'origine accidentelle

800 000 personnes sont allocataires de l'allocation aux adultes handicapés (AAH)

Plus de 500 000 personnes sont bénéficiaires d'une pension d'invalidité

112 400 personnes sont bénéficiaires de l'allocation compensatrice pour tierce personne

135 000 enfants handicapés sont accueillis dans les établissements scolaires du milieu ordinaire et 110 000 enfants sont accueillis en établissements spécialisés

Environ 100 000 adultes handicapés sont accueillis en établissement médico-social et 110 000 en centre d'aide par le travail

1 actif handicapé sur 3 est au chômage

100 000 employeurs sont assujettis à l'obligation d'emploi de 6% (hors secteur public)

Les dépenses publiques consacrées à la politique pour les personnes handicapées s'élèvent à 29 milliards d'euros en 2004

2. LES MAISONS DEPARTEMENTALES DES PERSONNES HANDICAPEES

Les principes

La loi du 11 février 2005 instaure le principe d'un lieu unique destiné à faciliter les démarches des personnes handicapées. Dans chaque département, *une Maison départementale des personnes handicapées* est créée. Elle offre un accès unique aux droits et prestations prévus pour les personnes handicapées, exerce une mission d'accueil, d'information, d'accompagnement et de conseil des personnes handicapées et de leurs familles.

L'organisation des Maisons départementales

Juridiquement, les MDPH sont des groupements d'intérêt public (GIP) sous tutelle administrative et financière du département. Une commission exécutive, qui rassemble le Conseil général, les services de l'Etat, les organismes de protection sociale et les associations de personnes handicapées, administre la maison sous la présidence du président du Conseil général. Le président du Conseil général nomme le directeur. Une équipe pluridisciplinaire – médecins, ergothérapeutes, psychologues, spécialistes du travail social, de l'accueil scolaire ou de l'insertion professionnelle – évalue les besoins de compensation de la personne handicapée. Un référent pour l'insertion professionnelle est aussi désigné au sein de chaque maison.

Au sein de la *Maison*, la *Commission des droits et de l'autonomie* prend les décisions relatives à l'ensemble des droits de la personne handicapée, sur la base de l'évaluation réalisée par l'équipe pluridisciplinaire et du plan de compensation proposé.

La *Maison départementale* gère également un *Fonds départemental de compensation* qui réunit l'ensemble des financements facultatifs auparavant mobilisés pour la prise en charge des aides techniques et humaines.

Les missions de la Maison départementale des personnes handicapées

Elle informe et accompagne les personnes handicapées et leurs familles dès l'annonce du handicap et tout au long de son évolution.

Elle met en place et organise l'équipe pluridisciplinaire qui évalue les besoins de la personne sur la base du projet de vie et propose un plan personnalisé de compensation du handicap.

Elle assure l'organisation de la *Commission des droits et de l'autonomie* et le suivi de la mise en œuvre de ses décisions, ainsi que la gestion du fonds départemental de compensation du handicap. Elle organise des actions de coordination avec les dispositifs sanitaires et médico-sociaux et désigne en son sein un référent pour l'insertion professionnelle.

Elle met en place un numéro téléphonique pour les appels d'urgence et une équipe de veille pour les soins infirmiers.

Mises en place au 1^{er} janvier 2006, les maisons coordonnent déjà les différents services auparavant en charge des personnes handicapées, dans de nouveaux locaux, sur leurs sites actuels ou dans des locaux provisoires.

3. LA SCOLARITE DES ENFANTS HANDICAPES

Les principes

Le droit d'inscrire à l'école tout enfant porteur d'un handicap constitue une des évolutions fondamentales de la loi. Tout enfant handicapé peut désormais être inscrit dans "l'école ou l'établissement du second degré de son quartier". L'école ou l'établissement scolaire le plus proche du domicile constitue son établissement scolaire de référence (Art. 19).

La loi reconnaît également aux enfants qui bénéficient d'une prise en charge en dehors du système scolaire ordinaire, notamment par le secteur médico-social, le droit à une inscription simultanée dans un établissement scolaire.

Le projet personnalisé de scolarisation

Le droit à la scolarité s'intègre dans le *projet personnalisé de scolarisation*.

La continuité du parcours scolaire est assurée en recourant, le cas échéant, à différentes modalités de scolarisation (intégration individuelle éventuellement accompagnée, soutien par un dispositif collectif d'intégration, enseignement à distance...) et à des séjours dans un établissement sanitaire ou médico-éducatif (art. L.112-1 du code de l'éducation). Le *projet personnalisé de scolarisation* intègre, si besoin, des actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales, qui viennent compléter la formation scolaire et sont nécessaires pour assurer la cohérence et la continuité du parcours scolaire.

La mise en œuvre du droit à la scolarité

La loi du 11 février 2005 améliore les passerelles entre les milieux ordinaire et médico-social. L'intégration au sein des établissements scolaires est rendue possible par la mise en place d'un certain nombre de dispositifs de suivi. La loi instaure une *formation* initiale et continue des enseignants et des personnels d'encadrement, d'accueil et de service adaptée aux besoins des élèves handicapés. Des *équipes de suivi de la scolarisation* sont créées dans chaque département. Elles comprennent l'ensemble des personnes qui concourent à la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation et, en particulier, le ou les enseignants qui ont en charge l'enfant ou l'adolescent (art. L.112-2-1). Un *enseignant référent* assure sur l'ensemble du parcours de formation la permanence des relations avec l'élève et ses parents ; il est chargé de réunir l'équipe de suivi de la scolarisation.

Les *auxiliaires de vie scolaire* permettent à un certain nombre d'enfants handicapés de trouver leur place dans la classe comme dans la vie de l'école, mais aussi à l'enseignant, aux camarades, à toute l'école de les accueillir dans les meilleures conditions, en facilitant les relations et la communication. A la rentrée 2005, leur développement a été assuré par la création de 800 postes supplémentaires.

Tous les examens et concours organisés par l'Education nationale offriront des possibilités d'aménagements étendus et renforcés pour les candidats handicapés.

4. L'EMPLOI

La loi du 11 février 2005 affirme le principe de non-discrimination. Les entreprises doivent prendre les mesures appropriées pour permettre aux travailleurs handicapés d'accéder à un emploi ou de conserver un emploi correspondant à leur qualification ou pour qu'une formation adaptée à leurs besoins leur soit dispensée. Tout ou partie des dépenses supportées à ce titre par l'employeur peut être compensé par des aides (art. L. 323-9-1 du code du travail). Depuis 1987, les entreprises de plus de 20 salariés étaient tenues à une obligation d'emploi d'au moins 6% de personnes handicapées. La loi du 11 février 2005 réaffirme cette obligation et l'étend à de nouvelles catégories de personnes handicapées : les titulaires de la carte d'invalidité et les titulaires de l'*Allocation aux adultes handicapés* (AAH). Elle donne la priorité au travail en milieu ordinaire, en misant sur l'incitation.

Au 1er janvier 2006, les *ateliers protégés*, qui emploient des personnes handicapées dont l'efficacité est réduite en raison de la lourdeur de leur handicap, sont transformés en "*entreprises adaptées*" du milieu ordinaire. Grâce à cette réforme, les travailleurs handicapés salariés bénéficient désormais de tous les droits attachés à ce statut, en particulier la garantie du salaire minimum.

5. L'ACCESSIBILITE

L'accessibilité est une condition primordiale pour permettre à tous d'exercer les actes de la vie quotidienne et de participer à la vie sociale. Aussi la loi prévoit-elle le principe d'accessibilité généralisée, quel que soit le handicap (physique, sensoriel, mental, psychique, cognitif). Elle rend obligatoire l'accessibilité des locaux d'habitation neufs, privés ou publics. La personne handicapée doit pouvoir également accéder à tous les bâtiments recevant du public.

En matière de logement, l'objectif de la loi est de permettre aux personnes handicapées de pouvoir disposer d'un logement adapté et d'élargir le parc immobilier accessible. Les *bâtiments d'habitation collectifs neufs* doivent être accessibles et permettre une adaptation ultérieure plus facile des logements aux personnes handicapées. Les *bâtiments d'habitation collectifs existants* doivent être rendus accessibles en cas de réhabilitation importante.

La loi prévoit que les établissements recevant du public doivent être tels que toute personne handicapée puisse y accéder, y circuler et y recevoir les informations qui y sont diffusées, dans les parties ouvertes au public. La mise en accessibilité des *établissements existants* doit intervenir dans un délai de 10 ans.

6. LES TEXTES D'APPLICATION DE LA LOI DU 11 FEVRIER 2005

▪ Les ressources des personnes handicapées :

Décret n° 2005-724 du 29 juin 2005 relatif à **l'allocation aux adultes handicapés** et modifiant le code de la sécurité sociale (deuxième partie : Décrets en Conseil d'Etat) JO du 30/06/05

Décret n° 2005-725 du 29 juin 2005 relatif à **l'allocation aux adultes handicapés** modifiant le code de la sécurité sociale (troisième partie : Décrets) JO du 30/06/05

▪ La compensation du handicap :

Décret n° 2005-1588 du 19 décembre 2005 relatif à la **prestation de compensation à domicile pour les personnes handicapées** et modifiant le code de l'action sociale et des familles (dispositions réglementaires) et le code de la sécurité sociale (deuxième partie : Décrets en Conseil d'Etat) JO du 20/12/05

Décret n° 2005-1591 du 19 décembre 2005 relatif à la **prestation de compensation à domicile pour les personnes handicapées** JO du 20/12/05

▪ La scolarisation des enfants et adolescents handicapés :

Décret n° 2005-1014 du 24 août 2005 relatif aux **dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école** - JO du 25/08/05

Décret n° 2005-1013 du 24 août 2005 relatif aux **dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves au collège** - JO du 25/08/05

Décret n° 2005-1752 du 30 décembre 2005 relatif au **parcours de formation des élèves présentant un handicap** - JO du 31/12/05 – BO n°10 du 9 /03/2006

Décret n° 2005-1754 du 30 décembre 2005 relatif à **l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés** et les enseignements adaptés JO du 31/12/05

Décret n° 2005-1194 du 22 septembre 2005 modifiant le décret n° 2003-484 du 6 juin 2003 fixant les conditions de recrutement et d'emploi des **assistants d'éducation** - JO du 23/09/05

Décret n° 2005-1617 du 21 décembre 2005 relatif aux **aménagements des examens et concours** de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap - JO du 23/12/05

Arrêté du 7 décembre 2005 relatif à la **composition de la commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés du second degré** – BO n° 1 du 5 janvier 2006

Décret n°2006-509 du 3 mai 2006 relatif à **l'éducation et au parcours scolaire des jeunes sourds**. BO n° 20 du 18/05/2006

▪ L'emploi des travailleurs handicapés :

Décret n° 2005-1732 du 30 décembre 2005 modifiant le code du travail (deuxième partie: Décrets en Conseil d'Etat) - JO du 31/12/05

Décret n° 2006-26 du 9 janvier 2006 relatif à la **formation professionnelle des personnes handicapées** ou présentant un trouble de santé invalidant pris en application de l'article L. 323-11-1 du code du travail - JO du 11/01/06

▪ Les maisons départementales des personnes handicapées :

Décret n° 2005-1589 du 19 décembre 2005 relatif à la **commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées** et modifiant le code de l'action sociale et des familles (partie réglementaire) - JO du 20/12/05

Décret n° 2005-1587 du 19 décembre 2005 relatif à la **maison départementale** des personnes handicapées et modifiant le code de l'action sociale et des familles (partie réglementaire) - JO du 20/12/05

Décret relatif à la **définition de la convention de base** constitutive de la maison départementale des personnes handicapées. (DCE) (*en cours de parution*)

▪ Vie quotidienne :

Décret n° 2005-988 du 10 août 2005 relatif aux **professions de prothésistes et d'orthésistes pour l'appareillage des personnes handicapées** et modifiant le code de la santé publique (dispositions réglementaires) JO 13/08/05

Décret n° 2006-56 du 18 janvier 2006 relatif à **l'accès des personnes sourdes** ou malentendantes aux épreuves de l'examen du **permis de conduire** de la catégorie B et modifiant le code de la route JO du 19/01/06

Décret n°2006-555 du 17 mai 2006 relatif à **l'accessibilité généralisée des établissements recevant du public**, J.O. du 18/05/2006

La Maison départementale des personnes handicapées de la Sarthe est ouverte depuis le 2 janvier 2006

Vendredi 16 décembre 2005, Stéphane Bouillon, préfet de la Sarthe et Roland du Luart, président du Conseil général, ont signé la convention portant création de la *Maison départementale des personnes handicapées* de la Sarthe. La grande ambition de la loi, c'est l'égalité des droits et des chances. C'est l'exigence de la dignité des personnes handicapées, l'objectif est désormais de permettre aux personnes handicapées de participer aux décisions qui les concernent. C'est une démarche de citoyenneté et de proximité.

Les organismes de protection sociale et les associations du domaine des personnes handicapées ont été associés à cette manifestation comme membres à part entière de cette structure.

Cette nouvelle instance, présidée par le Président du Conseil général, comprendra 50% de représentants du Département, 25 % de représentants de l'Etat et des organismes de protection sociale et 25% de représentants d'associations de personnes handicapées, désignées par le *Conseil départemental consultatif des personnes handicapées*.

La *Maison départementale des personnes handicapées*, conformément à la loi du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, sera un lieu de dialogues, de concertations et d'échanges.

Les personnes en situation de handicap trouveront, en un même lieu, toutes les informations et les conseils concernant l'accès aux droits et aux prestations, ou l'orientation vers les établissements et les services.

La *Maison départementale des personnes handicapées* regroupera ainsi les attributions des Commissions techniques d'orientation et de reclassement professionnel (COTOREP), des Commissions d'éducation spéciale (CDES), du Site pour la vie autonome, et des services du Conseil général chargés des prestations pour handicapés.

Elle comprendra 32 personnes, 20 mises à disposition par l'Etat, 12 par le Conseil général qui, à cette occasion, a créé 7 postes.

La Maison disposera d'une équipe dédiée à l'accueil physique et téléphonique et d'une équipe pluridisciplinaire, composée de médecins et d'assistants sociaux.

Les décisions relatives aux prestations seront traitées par une *Commission des droits et de l'autonomie* et un *Fonds de compensation* départemental.

Afin de faciliter l'installation et la mise en œuvre de la Maison départementale des personnes handicapées, le Conseil général disposera d'une subvention d'un montant de 450 569 € allouée par l'Etat pour l'année 2006.

La *Maison départementale des personnes handicapées* de la Sarthe est située provisoirement 15 rue Gougéard au Mans. Un regroupement de l'ensemble des personnes interviendra en juin 2006 au rez-de-chaussée d'un immeuble situé rue du Pied Sec au Mans. ■

Contact : Tél. 02.43.54.11.90 - fax. 02.43.54.11.94 E-mail : mdph.sarthe@cg72.fr

Source : Préfecture de la Sarthe <http://www.sarthe.pref.gouv.fr>

**Favoriser l'insertion professionnelle
des jeunes handicapés
Les six propositions du rapport
Lachaud**

1/ **Tout jeune handicapé**, au terme de son parcours scolaire, doit avoir bénéficié d'une orientation validée par une **mise en situation professionnelle** (particulièrement un **parcours en entreprise**). Il ne doit plus y avoir de rupture entre la sortie de l'école et l'entrée dans le monde du travail.

2/ L'entrée des jeunes handicapés dans l'entreprise doit être favorisée par la **voie de l'alternance**, y compris pour ceux scolarisés en milieu ordinaire. Cela implique d'élaborer un **nouveau statut pour le jeune en alternance** UPI-entreprise ou SEGPA-entreprise.

3/ Dans chaque entreprise accueillant des jeunes handicapés - qu'ils soient encore scolarisés ou déjà salariés de l'entreprise -, un **tuteur salarié de l'entreprise** est chargé de les **accompagner**. De même que les élèves handicapés sont accompagnés à l'école, ils doivent l'être à chaque étape de leur parcours en entreprise par des tuteurs. Sans tuteur, l'intégration en entreprise est fortement compromise.

4/ **Créer un guichet unique / un interlocuteur référent**, dans les Maisons départementales des personnes handicapées, qui clarifie et relie l'ensemble des organismes mis **au service des entreprises** pour leur faciliter l'emploi de jeunes handicapés.

5/ Toutes les actions menées par une entreprise pour favoriser l'insertion professionnelle des travailleurs handicapés doivent être **valorisées au titre de l'obligation d'emploi des travailleurs handicapés**.

6/ Un **label « Solidaire handicap »**, décerné par la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (HALDE), doit **récompenser les entreprises** qui organisent l'accueil et l'accompagnement des travailleurs handicapés.

Source :

Lachaud Y. (2006), *Favoriser l'insertion professionnelle des jeunes handicapés*, Rapport au ministre délégué à la sécurité sociale, aux personnes âgées, aux personnes handicapées et à la famille, 66 p.

SIGLIER

AAH	Allocation aux adultes handicapés
ADAPEI	Association départementale des amis et parents d'enfants inadaptés
ADIMC	Association départementale des infirmes moteurs cérébraux
AEEH	Allocation d'éducation pour enfant handicapé
AEMO	Action éducative en milieu ouvert
AES	Allocation d'éducation spéciale
AGEFIPH	Association nationale de gestion des fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées
AIS	Adaptation et intégration scolaires (cf. décret n° 2006-572 du 17 mai 2006, <i>l'adaptation et l'intégration scolaire</i> devient <i>l'adaptation et la scolarisation des élèves handicapés</i>).
ALEFPA	Association laïque pour l'éducation, la formation, la prévention et l'autonomie
ANEB	Action (de formation) négociée d'établissement et de bassin
APAJH	Association pour les adultes et jeunes handicapés
APEL	Association de parents d'élèves de l'enseignement libre
ASE	Aide sociale à l'enfance (service DDISS)
ASH	Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés (cf. décret n° 2006-572 du 17-05-2006) <i>Nouveau</i>
ATSEM	Agent technique spécialisé-e des écoles maternelles
AVS	Auxiliaire de vie scolaire
BSR	Brevet de sécurité routière
CAE	Centre d'actions éducatives
CAFS	Centre d'accueil familial spécialisé
CAMSP	Centre d'action médico-sociale précoce
CAPA-SH	Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap
2 CA-SH	Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap
CAT	Centre d'aide par le travail
CCPE	Commission de circonscription préscolaire et élémentaire
CCSD	Commission de circonscription du second degré
CCSS	Centre de consultations et de soins spécialisés
CDAPH	Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées <i>Nouveau</i>
CDCPH	Conseil départemental consultatif des personnes handicapées
CDDP	Centre départemental de documentation pédagogique
CDES	Commission départementale de l'éducation spéciale
CDO	Commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés du second degré (arrêté du 17-12-2005 – BO n° 1 du 5-01-2006) <i>Nouveau</i>
CFA	Centre de formation d'apprentis
CHS	Centre hospitalier spécialisé
CHU	Centre hospitalier universitaire
CIERA	Centre interrégional d'études et de ressources sur l'autisme
CIF	Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé (<i>adoptée par l'Organisation mondiale de la santé le 22 mai 2001</i>)

SIGLIER

(suite)

CIO	Centre d'information et d'orientation
CLIS	Classe d'intégration scolaire
CMPP	Centre médico psycho-pédagogique
CNDP	Centre national de documentation pédagogique
CNEFEI	Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée
CNSA	Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie
COP	Conseiller-ère d'orientation-psychologue
COTOREP	Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel
CPE	Conseiller-ère principale d'éducation
CREAI	Centre régional pour l'enfance l'adolescence et les adultes inadaptés
CRIS	Centre de ressources pour l'intégration scolaire
CTNERHI	Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations
CUEP	Centre universitaire d'éducation permanente
DDASS	Direction départementale des actions sanitaires et sociales
DDTEFP	Direction départementale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle
DDISS	Direction départementale des interventions sanitaires et sociales
DIVEL	Division des élèves, inspection académique
DJINH	Dispositif d'insertion pour les jeunes handicapés
DYS	Réseau DYS. Réseau des professionnels de santé et d'éducation autour des enfants atteints de troubles sévères du langage écrit et oral Réseau DYS Pays-de-la-Loire – 3, rue Daubenton, 44100 - Nantes Tél : 02 51 72 03 18
EDEI	Echelles différentielles d'efficience intellectuelle
EPLE	Établissement public local d'enseignement (collège, lycée, EREA)
EPS	Education physique et sportive
EREA	Établissement régional d'enseignement adapté
ESAT	Etablissement et service d'aide par le travail <i>Nouveau</i>
EVS	Emploi vie scolaire
FCPE	Fédération des conseils de parents d'élèves de l'enseignement public
FSU	Fédération syndicale unitaire
GEIST 21	Groupe d'étude pour l'insertion sociale des personnes porteuses de trisomie 21
GIP	Groupement d'intérêt public
HALDE	Haute autorité de lutte contre les discriminations <i>Nouveau</i>
IA-DSDEN	Inspecteur-trice d'académie, directeur-trice des services départementaux de l'éducation nationale
ICEM	Institut coopératif de l'école moderne (Freinet)
IEM	Institut d'éducation motrice
IEN	Inspecteur-trice de l'éducation nationale
IGAS	Inspecteur-trice général-e des affaires sociales
IGEN	Inspecteur-trice général-e de l'éducation nationale
IME	Institut médico-éducatif
IMPro	Institut médico-professionnel

SIGLIER

(fin)

INRP	Institut national de la recherche pédagogique
INSHEA	Institut national supérieur du handicap pour les enseignements adaptés
IR	Institut de rééducation
ITEP	Institut thérapeutique éducatif et pédagogique <i>Nouveau</i>
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
LEA	Lycée d'enseignement adapté
LP	Lycée professionnel
LSF	Langue des signes version française
MDPH	Maison départementale des personnes handicapées <i>Nouveau</i>
MENESR	Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
MGI	Mission générale d'insertion, éducation nationale
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
PAF	Plan académique de formation
PAI	Projet d'accueil individualisé
PDF	Plan départemental de formation
PE	Professeur-e des écoles
PEEP	Parents d'élèves de l'enseignement public
PLC	Professeur-e de collège et de lycée
PLP	Professeur-e de lycée professionnel
PMI	Protection maternelle et infantile
PPRE	Programme personnalisé de réussite éducative
RASED	Réseau d'aides spécialisées aux enfants en difficulté
SAAAIS	Service d'aide à l'acquisition de l'autonomie et à l'intégration scolaire <i>(pour les déficients visuels)</i>
SAHA	Section pour adolescents à handicaps associés
SAMSAH	Services d'accueil médico-social pour les adultes handicapés
SEHA	Section pour enfants à handicaps associés
SEES	Section d'éducation et d'enseignement spécialisés
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
SESSAD	Service d'éducation et de soins spécialisés à domicile
SGEN-CFDT	Syndicat général de l'éducation nationale – Confédération française démocratique du travail
SIPFP	Section d'initiation à la première formation professionnelle
SSEFIS	Service de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire <i>(pour les déficients auditifs)</i>
SSIAD	Services de soins infirmiers et d'aide à domicile
UNALG	Union nationale des associations laïques gestionnaires
UNAPEI	Union nationale des associations de parents de personnes handicapées mentales et de leurs amis
UNSA	Union nationale des syndicats autonomes
UPI	Unité pédagogique d'intégration
UPEIS	Union des parents d'élèves indépendants de l'enseignement public Sarthe
WISC	Wechsler Intelligence Scale for Children ■

L'INSPECTION ACADÉMIQUE SARTHE PUBLIE...

**DOMAINES : ORIENTATION, INSERTION, PEDAGOGIE,
ADAPTATION ET INTEGRATION SCOLAIRES, HANDICAP**

COLLECTIONS EDUSARTHE

Intégralement disponibles sur <http://www.ac-nantes.fr/ia72/publications/edusarthe>

Ressources, des outils pour enseigner

Eduquer en orientation, novembre 2000

Passerelles pour l'insertion, mai 2001

100 références pour éduquer en orientation, juillet 2002

Changer le conseil de classe, août 2004

Exploiter l'évaluation 6^{ème}, septembre 2004

200 références pour éduquer en orientation, novembre 2004

Préparer et exploiter FormaSarthe, octobre 2005

Références, des informations pour agir

Cinq CIO en Sarthe, cinq priorités, janvier 2003

Guide de l'adaptation et de l'intégration scolaires, janvier 2005

50 actions pour l'insertion des jeunes, mai 2005

Education, économie, emploi, mai 2005

Lycéens décrocheurs, raccrocheurs d'école, août 2005

Procédures d'orientation et d'affectation, février 2006

Scolariser tous les enfants et adolescents handicapés, utopie ou réalité ?

juin 2006 Nouveau

Repères, des statistiques pour piloter

Bilan de l'orientation et de l'affectation, juillet 2005

Repères pour l'orientation, décembre 2005

Bilan de l'orientation et de l'affectation, juillet 2006 en cours de publication

AUTRES PUBLICATIONS

57 collèges en actions, fiches-actions, mars 1993, 128 p.

Différencier la pédagogie, pourquoi, comment ? décembre 1993, actes de la journée d'étude des collèges du 2 juin 1993, Le Mans-Rouillon, 87 p.

Evaluer au collège aujourd'hui, décembre 1994, actes de la journée d'études des collèges du 5 octobre 1994, Le Mans-Rouillon, 85 p.

Outils et dispositifs pour une démarche éducative en orientation, juin 1996

Prendre en considération des élèves différents, juin 1999, 49 p.

Qui est responsable de l'orientation, actes des 47^{èmes} journées nationales de l'orientation (Le Mans, du 22 au 25/09/1998), dans revue *Questions d'orientation*, n°1, mars 1999, 163 p.

Donner un second souffle à l'orientation dans l'académie de Nantes, rapport à la rectrice d'académie, juillet 2001, 150 p.

A la recherche du bon lycée, la dérogation à l'entrée en seconde, avril 2002, 45 p.

A la recherche du bon collège, la dérogation à l'entrée en sixième, avril 2002, 40 p.

Directeur de la publication : Jean-Claude ROUANET Inspecteur
d'Académie Directeur des services départementaux de l'Éducation
nationale

Inspection académique de la Sarthe
34 rue Chanzy — 72071 Le Mans cedex 9
Tél : 02.43.61.58.00

Cette publication est également disponible (ainsi que les autres
publications de l'inspection académique de la Sarthe) en
téléchargement sur le site :

www.ia72.ac-nantes.fr/30317031/0/fiche__pagelibre

Date de parution : juin 2006
Tirage : 1000 exemplaires