

l'intégration scolaire des jeunes handicapés



journées d'étude
18-19 novembre 1999

CREAI Rhône-Alpes

sommaire

- Introduction

Une nouvelle impulsion pour l'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés

Eliane CORBET, Conseillère Technique au CREAI Rhône-Alpes 3

- Présentation

L'école et les jeunes handicapés : la construction d'une école intégrante

Madame LAPEYRE, Docteur en Sciences de l'Education, Psychologue scolaire 6

La mise en oeuvre des nouvelles orientations en matière d'intégration scolaire

Marie-Claude COURTEIX, Direction de l'Enseignement Scolaire, Ministère de l'Education Nationale 13

Vingt mesures pour améliorer la scolarisation des enfants et adolescents handicapés

Annie GARONNE, Direction de l'Action Sociale, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité 17

- Etat des lieux - Situations de l'intégration scolaire en région Rhône-Alpes

Département du Rhône

Madame BOUTTIER, Secrétaire CDES, Chargée de l'Intégration Scolaire, Rhône

Monsieur SCHMITT, Inspecteur d'Académie, Chargé de l' AIS, Rhône 22

Département de l'Isère

Françoise VARCIN, Inspectrice des Affaires Sanitaires et Sociales, Isère

Jean-Jacques LATOUILLE, Inspecteur Education Nationale, Chargé de l' AIS, Isère 28

Département de la Drôme

Monique OZELLE, Inspectrice des Affaires Sanitaires et Sociales, Drôme 30

Projet dans le département de l'Ain

Madame SAPET, Inspectrice Education Nationale, Chargée de l' AIS, Ain 36

- Expériences d'intégration scolaire

Carrefour n°1 - Intégration scolaire des enfants souffrant de déficiences intellectuelles

Monsieur RICHARD, Secrétaire CCPE, Rhône

Monsieur JANSON, Directeur, IME Camille Veyron, Bourgoin-Jallieu, Isère 38

Carrefour n°2 - Intégration scolaire des enfants souffrant de déficiences motrices

Odile BATON, Directrice, SESSD (ARIMC), Lyon, Rhône

Madame RITTER, Conseillère pédagogique, AIS, Rhône 40

Carrefour n°3 - Intégration scolaire des enfants sourds et des enfants malvoyants

Monsieur BOURQUES, Directeur, CROP Jean Lonjaret, Châtillon d'Azergues, Rhône

Monsieur PETIT, Inspecteur Education Nationale, Chargé de l' AIS, Loire 42

Carrefour n°4 - Intégration scolaire des enfants présentant des troubles de la personnalité

Monsieur JABOUIN, Directeur, SESSD Vénissieux, Rhône

Monsieur CHATARD, Secrétaire CCPE, Rhône 43

- Les dispositifs d'aide et de soutien

Les services de PMI (Protection Maternelle et Infantile)

*Madame le Docteur MARIE-LANOE, Médecin Départemental du service Santé et Prévention
du Conseil Général du Rhône, plus particulièrement chargée de l'enfance handicapée..... 45*

Les services de santé scolaire

Madame le Docteur ASTIER, DPSE Ville de Lyon 47

Le CAMSP et l'intégration scolaire

Michel BOUTIN, Directeur, CAMSP pour enfants déficients moteurs (ARIMC), Lyon 49

Les SESSAD, des outils privilégiés du dispositif médico-social

Odile BATON, Directrice, SESSD (ARIMC), Lyon 52

- Nouvelles perspectives

Le groupe départemental de coordination HANDISCOL'

Monsieur SCHMITT, Inspecteur d'Académie, Chargé de l' AIS, Rhône 58

Une formation conjointe des personnels médico-éducatifs et Education Nationale

Jean-Jacques LATOUILLE, Inspecteur Education Nationale, Chargé de l' AIS, Isère 61

Une nouvelle impulsion pour l'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés

Eliane CORBET

Conseillère Technique au CREAI Rhône-Alpes

Le droit pour les enfants handicapés à être scolarisés s'inscrit dans celui, fondamental, du droit à l'éducation :

«Toute personne a droit à l'éducation [...]. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement des droits de l'homme et des libertés fondamentales. [...] les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants». Déclaration Universelle des Droits de l'Homme du 10 décembre 1948.

«Les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit à défaut, une éducation spéciale, déterminée en fonction des besoins de chacun d'eux...». Loi d'orientation du 30 juin 1975.

Le droit à une scolarité en milieu ordinaire est actuellement réaffirmé.

De récentes préconisations encouragent le développement de l'intégration scolaire. Il n'en demeure pas moins que cette option d'intégration scolaire est encore soumise à de nombreux aléas. Ces constats sont développés dans le récent rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés, présenté par l'Inspection Générale des Affaires Sociales et l'Inspection Générale de l'Education Nationale. En effet, les deux ministères ont conjointement missionné leurs Inspections Générales afin d'établir un «*état des lieux*» en ce qui concerne l'accès des jeunes handicapés à l'enseignement.

Ce rapport montre que le choix de l'intégration s'appuie sur un dispositif encore fragile, et que la disparité de l'offre vaut tant dans les structures «*ordinaires*» que spécialisées : les mises en œuvre sont inégales et ne garantissent pas pour tous les jeunes handicapés, sur l'ensemble du territoire national, des conditions comparables relatives aux contenus de formation, aux modalités d'apprentissage, aux niveaux de performance leur favorisant une intégration sociale et professionnelle.

Une nouvelle conception d'un dispositif global d'accueil

Depuis la réforme des Annexes 24 (1988 et 1989), dont l'un des principaux objectifs était de favoriser l'intégration scolaire, la Loi d'Orientation de l'Education (1989), les circulaires de 1982 et 1983, puis celles portant création des CLIS (1991) et plus récemment des UPI (1995), nous assistons à une modification qui représente une tentative de rupture à l'égard d'une édification de «*dispositifs*» jusque-là étanches et qui conduisaient à la relégation des enfants handicapés. C'est en effet à une nouvelle conception d'un **dispositif global d'accueil** de scolarisation et de formation des jeunes handicapés que nous sommes invités à contribuer, intégrant les deux dispositifs *Education Nationale* et *Médico-Educatif*. C'est alors que les missions des établissements et services (spécialisés et ordinaires) sont interrogées, ainsi que l'exercice de ces missions. Mais seule une articulation opératoire et pérenne des ressources de l'Education Nationale et du dispositif médico-éducatif peut réellement mettre en œuvre ces modifications fondamentales.

L'égal accès aux services

L'enjeu semble être aujourd'hui celui de favoriser aux personnes handicapées l'accès aux soins, l'accès à l'éducation, l'accès à l'enseignement.

En effet, la question est surtout celle de *l'égal accès aux services*, question à poser en terme éthique sous la forme de la recherche de l'équité. Un des enjeux de la planification est d'apporter aux usagers la garantie d'une meilleure accessibilité aux services. Le texte du projet de réforme de la Loi rénovant l'action sociale et médico-sociale préconise une meilleure répartition des plateaux techniques et, pour les usagers, la garantie d'une meilleure accessibilité aux services. Il s'agit, à partir de schémas d'organisation sociale et médico-sociale, d'impulser une meilleure répartition des équipements sociaux et médico-sociaux *«en vue de satisfaire de manière optimale les besoins de la population»*.

Nous pouvons noter à ce propos le changement de vocabulaire : dans les textes de loi les plus récents, cette locution *«l'accès à»*, *«favoriser l'accès à»* vient remplacer celui de l'intégration. Il en est ainsi de la loi de juillet 1998 contre les exclusions, de la loi sur l'accès aux droits de décembre 1998. Le rapport IGAS/IGEN sur *«l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés»* reprend également le terme. ***Il ne s'agit plus tant d'insérer ou d'intégrer, mais de favoriser l'accès, de développer la possibilité d'accéder aux services.***

Sont alors attendus ***des outils de proximité***, des outils de rapprochement, de métissage.

Les recommandations du rapport des Inspections Générales de l'Education Nationale et des Affaires Sociales, les mesures qui ont été annoncées en avril 1999 sont une invitation forte à la concrétisation des droits fondamentaux de toute personne handicapée.

Objectif de ces journées d'étude

Ces journées d'étude ont pour principal objectif de s'interroger sur les conditions nécessaires aux actions d'intégration scolaire et favoriser que s'établisse une mise en synergie des ressources et compétences des différents acteurs.

Elles ont aussi pour objectif de susciter échanges d'expériences et témoignages, à la fois sur les difficultés rencontrées mais aussi sur les réussites, les aspects qui apparaissent comme des conditions, des préalables, afin de favoriser de nouveaux développements.

En préambule à ces travaux, Mme LAPEYRE conduira pour nous une réflexion sur l'inscription de l'intégration scolaire des enfants handicapés dans les missions de l'école. La tension induite par l'intégration scolaire conduit-elle à la création d'une école intégrante ?

Nous bénéficierons ensuite d'une présentation conjointe de la mise en œuvre de la politique incitative en matière d'intégration scolaire par des représentants du Ministère de l'Emploi et de la Solidarité en la personne de Mme GARONNE et du Ministère de l'Education Nationale en la personne de Mme COURTEIX.

Nous sera ensuite présenté un état des lieux de la situation de l'intégration scolaire dans trois départements de notre région, ceux du Rhône, de l'Isère et de la Drôme. Un projet d'étude dans le département de l'Ain sera lui aussi présenté, étude conduite dans le cadre de l'élaboration d'un schéma départemental. Pour chacun de ces départements, ces données nous seront présentées par des représentants des services déconcentrés de l'Etat, de la DDASS et de l'Inspection Académique.

Afin de donner de meilleures conditions aux échanges, quatre carrefours sont organisés. Les parents et les professionnels seront sollicités pour faire part de leurs témoignages et réflexions, souligner les lignes de force de leurs expériences, pour que nous puissions en repérer les enseignements. Ces carrefours donneront lieu à des synthèses.

Les outils spécifiques d'aide et de soutien à l'intégration scolaire seront explorés. Des modalités d'actions conduites au sein de différents dispositifs d'aide et de soutien favorisant l'intégration scolaire des jeunes handicapés vous seront proposées. C'est le moment de rappeler que les compétences techniques du dispositif médico-social peuvent être judicieusement mises au service de l'intégration des jeunes handicapés :

- si les SESSAD apparaissent bien entendu comme un outil privilégié, d'autres formules sont aussi à retenir ;
- la mise à disposition de personnels médico-éducatifs est une voie à explorer.

Nous terminerons nos travaux sur les perspectives nouvelles favorisant une meilleure cohérence dans l'élaboration et la mise en œuvre de réponses appropriées.

Puis nous pourrions examiner les possibilités que peut offrir le CREAI Rhône-Alpes aux professionnels et aux parents pour des échanges réguliers à partir d'expériences ou de problématiques particulières, ainsi que les conditions d'une observation des situations d'intégration scolaire.

Dès la parution du rapport IGAS/IGEN et l'annonce des vingt mesures, le CREAI Rhône-Alpes a voulu relever le défi de préparer ce colloque.

Cela a été possible grâce à l'appui d'un comité de pilotage, grâce aussi à la mobilisation des animateurs des carrefours. Les rencontres nécessaires pour la préparation de ce colloque nous ont appris le réel engagement des partenaires et comment aussi la fragilité des dispositifs suscite l'intensité de l'engagement des acteurs. Le nombre de participants, le nombre de personnes sollicitées qui se sont rendues disponibles pour présenter les enseignements de leurs expériences l'attestent. Nous tenons à remercier toutes ces personnes qui nous ont permis de tenir ces journées d'étude.

L'école et les jeunes handicapés : la construction d'une école intégrante

Madame LAPEYRE

Docteur en Sciences de l'Éducation

Psychologue scolaire

De la bonne distribution des jouissances résulte le bonheur individuel.

Par bonne distribution, il faut entendre non distribution égale, mais distribution équitable.

La première égalité, c'est l'équité.

Victor Hugo, les Misérables.

Depuis un siècle, «l'immense transformation de la morphologie scolaire», sa «transfiguration», dirait Mohamed CHERKAOUI, ne cessent pas d'interroger. Reconstituer l'évolution de l'école n'est pas dans nos préoccupations. Mais comment envisager une étude sur la construction de l'école intégrante ? Dans le domaine éducatif, l'idéologie est princeps ; aussi peut-on décrypter traductions et changements à partir des choix que fait l'école en matière de valeurs. «L'école démocratique», «l'école pour tous» sont des constructions idéologiques qui, au cours des siècles, ont eu leurs avancées, leurs soubresauts, leurs reculs, bref, une histoire. «L'égalité», constituant fondamental de l'idéologie éducative, va nous servir de concept opératoire pour lire, à travers projets, réformes et mouvements sociaux, l'école et ses mutations. L'égalité apparaît bien une des valeurs essentielles à l'origine des grands débats et réformes du système éducatif. C'est autour de ce principe que se sont cristallisés les mouvements de la société et ses exigences de plus en plus affirmées de démocratisation.

L'école est-elle égalitaire, l'a-t-elle été, l'est-elle aujourd'hui plus qu'hier ? Les représentations courantes concernant l'école procèdent en général d'une vision positive, mais n'évoquent pas l'existence d'une école égalitaire. L'égalité est-il un mot qui ne mobilise plus comme hier ? En ne retenant pas le qualificatif d'égalitaire, l'opinion commune refuse-t-elle une actualité conjoncturelle ou une définition pérenne ? LITTRÉ, LAROUSSE, ROBERT font état d'un certain nombre de nuances quant à la définition du concept d'égalité. L'égalité est en effet rapportée comme qualité de ce qui est égal mais aussi modéré, régulier, plan, uniforme. «Mettre en égalité», c'est «ne pas faire de différences». Chacune de ces nuances sémantiques nous semble intéressante à retenir pour analyser et comprendre le sens de ce qui est dit et fait de l'égalité à l'école, dans les grands moments qui scandent l'histoire depuis un siècle. De quoi parle-t-on au fond quand on évoque l'égalité ? L'école égalitaire de Jules Ferry l'était-elle autant que le laisse supposer la persistance de son mythe ? La question de l'égalité se formule-t-elle aujourd'hui dans les mêmes termes ? L'obligation scolaire ferryste, celle éducative de la loi du 30 juin 1975, les circulaires concernant l'intégration scolaire de 1982-1983 et la loi d'orientation du 10 juillet 1989 ne révèlent-elles pas, dans leur succession, un glissement plus ou moins perceptible des valeurs ?

Nous ne retisserons par les fils de l'histoire qui, de la Gaule romaine aux premiers initiateurs de la République, ont institué l'école, mais un certain nombre de choses méritent d'être rappelées. C'est sans doute dans le mouvement des Lumières, avec ses grands

penseurs, qu'il convient de rechercher les origines intellectuelles de l'école, reprises par la jeune République de 1791. L'instruction publique est perçue comme le rouage essentiel d'une politique qui veut en finir avec les fantômes monarchiques. La Constituante et l'Assemblée Législative construisent le projet de l'école publique, gratuite, obligatoire et neutre.

CONDORCET est l'homme du moment et ses orientations sont d'autant importantes qu'elles continuent d'être évoquées aujourd'hui dans les grands débats concernant l'éducation.

Philosophe-mathématicien, mais aussi acteur dans la Révolution française, représentant du peuple à l'Assemblée, CONDORCET conçoit un plan d'instruction publique capable de faire naître le citoyen d'une société nouvelle selon l'idéal républicain. L'école de CONDORCET prend en compte chacun. **Son premier principe consiste à ne refuser à aucun l'instruction la plus élevée qu'il est possible.** Son école ne verra jamais le jour – mais peut-être se profile-t-elle à l'horizon de XXI^e siècle¹ ? L'utopie méritait d'être développée pour saisir le sens de l'égalité qu'elle soutend.

Au départ, la traduction de principe républicain passe par le souci de l'institutionnalisation : il s'agit avant tout de construire cette école. Tout au long du XIX^e siècle, se concrétise cette ambition, au fur et à mesure de la succession des régimes, dans une «*laborieuse gestation des lois établissant l'école publique*»². En 1833, la loi GUIZOT entend lutter contre les inégalités d'accès selon les régions. Chaque commune va se trouver dotée d'une école³. **Le principe d'égalité trouve ainsi un début d'application, dans ses aspects géographiques.**

A la veille de la III^e République⁴, le processus de scolarisation est déjà bien engagé. Les lois fondamentales que fait voter Jules FERRY sont moins conçues pour innover que pour conforter une progression en cours. Elles méritent d'être analysées, car elles ont donné lieu à des mythifications abusives.

La loi du 16 juin 1881 instaure la gratuité absolue de l'enseignement primaire pour bâtir «*une nation animée d'un esprit d'ensemble et de fraternité d'idées*». Dans la réalité, **la gratuité qu'instaure Jules FERRY n'aboutit pas à une égalité économique, elle n'égalise pas les chances.** Pour nombre de familles pauvres, l'inscription d'un enfant à l'école n'a rien d'aussi évident malgré la gratuité d'accès ; elle signifie d'abord la perte d'une main d'œuvre précieuse.

La loi du 28 mars 1882 impose de généraliser l'enseignement en le rendant obligatoire pour tous⁵. Cette loi a des implications symboliques évidentes : elle place l'Etat au centre de tout. Peut-on comparer cette orientation à celle qui anime le législateur actuel qui met «*l'enfant au cœur du système*» ? L'école de 1882 s'intéresse aux devoirs du citoyen, quand celle d'aujourd'hui en réfère aux droits de l'enfant. **En un peu plus d'un siècle, la représentation est ainsi passée de celle d'un élève ayant à acquiescer un comportement civique à celle d'un enfant compris dans ses besoins.**

La dernière loi du 28 mars 1882 préconise la neutralité de l'enseignement par la laïcisation. Elle retire aux autorités religieuses le droit de contrôle prévu par la loi Falloux en 1850. Elle est davantage un moyen de lutter contre le cléricisme et son pouvoir que contre la religion. La construction de l'école laïque a réclamé paradoxalement un véritable engagement, une «*foi*» laïque : les hussards noirs de la République furent des militants.

Ainsi, «**Jules FERRY n'avait pas en matière scolaire de préoccupation de démocratisation, de justice sociale...**»⁶. L'égalité, que défend alors l'école, est une égalité politique et patriotique. Le Service public consolide l'Etat-nation. C'est à travers l'uniformisation qu'est assuré un conservatisme social rationnel.

– *L'uniformisation économique* signifie qu'il n'y a plus de payants/non payants mais les familles ne se trouvent pas pour autant sur un pied d'égalité pour envoyer leurs enfants à l'école.

– *l'uniformisation des sexes* permet la scolarisation des filles autant que des garçons mais les enseignements sont séparés et les contenus différents. Pour Jules Ferry, ***l'école prépare chacun au rôle social qui sera le sien*** ; aussi l'éducation des filles est-elle spécifique.

– ***l'uniformisation matérielle***, enfin, impose mêmes locaux et même livres pour tous. L'école ferryste veut instruire mais ne concerne réellement qu'une partie des enfants scolarisés, ceux qui évoluent dans la norme. Pour les autres, la question se pose à peine.

C'est le corps médical qui s'intéresse premièrement à ceux que la vie ou la maladie ont rendu différents et qui ne parviennent sans difficultés à rejoindre le peloton de «normaux». ***La problématique de l'égalité, en termes d'égalisation des chances, voit le jour avec la création des classes de perfectionnement.*** Des mesures législatives progressives s'attachent à rendre possible la scolarisation des enfants qui ne peuvent s'adapter à l'enseignement commun.

Le secteur de l'éducation spécialisée se présente comme une volonté de corriger les inégalités de naissance en se constituant comme une sollicitude supplémentaire voire compensatoire. Il est une forme de recherche d'égalisation des chances afin que tous puissent bénéficier des bienfaits de l'éducation. Sa foi et sa croyance à toute épreuve réussissent à faire peu à peu le concept d'inéducabilité.

Après la première guerre mondiale, la question de l'intégration nationale est globalement résolue. Des projets comme celui de «*l'école unique pour tous les enfants de six à treize ans*», en 1914, cherchent à défendre les individus contre la fatalité économique-héréditaire. La «*démocratisation de l'enseignement*» – l'expression apparaît en 1945 – est cette ***volonté d'égalisation sociale***, basée sur la ***sélection*** de l'élite ***par le mérite*** que la gratuité doit permettre.

En fait, cet idéal de gauche ne commencera à se réaliser qu'avec la V^e République. Les écoles primaires changent très peu entre 1890 et 1940. Elles sont toujours caractérisées par leur organisation centralisée et très hiérarchisée⁷. Une continuité étonnante se maintient tant dans les conceptions pédagogiques que dans des méthodes. La sélection est drastique. A la veille de la seconde guerre mondiale, seulement 6,5% des élèves d'une classe d'âge entrent en sixième.

En 1947, le plan LANGEVIN-WALLON⁸, inscrit dans la mouvance de «*l'école nouvelle*», soutient la promesse d'une société plus démocratique et dessine le projet d'une école idéale, conçue en fonction des enfants, de leur âge, de leurs aptitudes et de leur psychologie⁹. Même si ce texte n'a pas donné lieu à la grande réforme annoncée, en tant que texte officiel, il permet de juger du degré des attentes. «*Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiale, sociale, ethnique, ont un droit égal au développement maximum...¹⁰*». A lire ce projet de réforme, on ne peut qu'être étonné de sa cohérence interne et de sa force prospective. «*Tous les enfants, disent LANGEVIN et WALLON, recevront un enseignement adapté à leur développement mental et susceptible de répondre à leurs besoins immédiats*».

Les deux réformateurs utilisent les termes de «*souplesse*», de «*diversité*» pour définir un système éducatif qui sait jouer de la «*combinaison d'études*» et des «*groupements de disciplines*» pour être adapté. L'anticipation démocratique de leur texte en fait la «*référence quasi-liturgique*»¹¹ de tous ceux qui militent pour la démocratisation de l'enseignement. mais LANGEVIN et WALLON n'étudient pas la question des enfants différents. Leur but est même «*d'une conception très ségrégationniste et très pessimiste à l'égard des déficients intellectuels*», affirme Jean-Marie GILLIG. Les deux hommes sont trop soucieux de résoudre la question du rapport école/société. Pour eux, la «*justice à l'école*» met chacun à la place que lui assignent ses aptitudes, pour le plus grand bien de tous. ***La nécessité de préparer les enfants à la division du travail rentre en tension avec l'exigence d'égalité civique.*** C'est cette subordination qui va se trouver la source de dangereuses dérives.

Dans la seconde moitié du XX^e siècle, les effectifs scolaires ne cessent de croître. La réforme FOUCHET, en 1963, instaure la structuration par niveau. En 1975, la réforme HABY va plus loin dans le principe d'unification et instaure le collège unique, avec la suppression de toutes les filières différenciées.

Toutes ces réformes trouvent dans l'égalité des chances leur référence principale. Mais l'école, en s'imposant comme «vecteur de la norme sociale», désigne celui qui s'en différencie. Jusqu'à l'obligation scolaire, n'étaient repérés que des enfants ayant un handicap apparent, sensoriel, moteur ou mental profond. Bientôt apparaissent «des retardés scolaires», plus tard, «des inadaptés». «Au début du siècle, explique Jean-Claude DEROUET, le mauvais élève n'était qu'un cas particulier, un cancre. A partir des années 60, il devient un effet de 'structure'. On assiste à une relégation en masse des 'échoués scolaires'».

L'inégalité devant l'école est la conséquence néfaste d'un système trop soucieux d'homogénéisation. La standardisation, avec la centralisation, construisent un univers scolaire rigide. **La recherche systématique de l'égalité prend des allures redoutables** : ainsi, pour réformer en profondeur le système éducatif, pour qu'il devienne une plate-forme de l'égalité des chances, pense-t-on qu'il importe d'en passer par une recherche compulsive du «même» : aux mêmes livres, mêmes programmes de l'école Jules FERRY, s'ajoutent même cursus, même formation, mêmes établissements, mêmes concours.

Est-ce en instituant partout les mêmes conditions d'enseignement, les mêmes références culturelles, les mêmes critères d'évaluation que l'école offrira à tous les enfants des chances égales ? **L'obsession de l'identique apparaît l'envers de la boîte noire de l'égalité des chances.**

L'interrogation sociologique de l'école dénonce finalement le mythe de l'égalité des chances. «La démocratisation n'est pas au rendez-vous des réformes¹²». L'école est dénoncée de tous les points de vue possibles, sa justification durement remise en question. Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON¹³ démontrent en 1964 que, au plan macro-sociologique, l'école maintient, reproduit et parfois accentue l'inégalité des chances, en diffusant des cultures, des langages, des notions qui privilégient les milieux favorisés. «Ce que BOURDIEU et PASSERON reprochent à l'école, c'est de ne pas faire ce qu'elle dit». Moins de la moitié des élèves parcourt le cursus dans le temps prévu¹⁴.

La désillusion explique la force des attaques. Avec l'expansion économique, l'école des années 60 a été le lieu de projections mythiques : l'école libératrice, égalisatrice, lieu de promotion de tous. Elle a fondé sa crédibilité sur la confusion entretenue et conjoncturellement validée entre sa fonction de construction des apprentissages et celle de promotion sociale concrétisée par une entrée sans histoire dans la vie active. Cette confusion poussait les familles à faire confiance à l'institution et ce à juste titre puisque, quel que soit le niveau de qualification des jeunes à la sortie du cursus, l'insertion socioprofessionnelle ne posait pas de problèmes majeurs. La situation économique faisait leurre. **L'école prouve chaque jour son incompétence en matière d'égalité sociale.** Incidemment, elle transforme souvent en inégalité naturelle ce qui n'est que différence sociale. L'approche des difficultés d'apprentissage s'effectue selon un modèle défectologique. La sélection, en devenant relégation, n'a plus grand chose à voir dans les faits avec le principe de justice, mais augmente considérablement les effectifs du secteur de l'enfance inadaptée.

A partir des années 70, le système de standardisation commence à se disloquer par l'introduction d'une série de mesures visant à différencier les conditions de scolarisation, sans marginaliser pour autant les élèves. Plusieurs circulaires ministérielles cherchent officiellement des solutions en dehors de la logique du «même pour tous». Des dispositifs, placés aux points névralgiques du

cursus¹⁵ et susceptibles de réduire les difficultés scolaires, se mettent en place – qu'on pense au GAPP et à toutes les autres structures vouées à la prévention aux traitements. Ils invitent à passer d'une interprétation macrosociologique à une approche microsociologique, centrée sur l'individu. Au traitement quantitatif se substitue une approche à caractère qualitatif¹⁶.

La tradition culturelle qui voit dans l'uniformité la garantie de l'égalitarisme, attachement à une égalité purement formelle qui ne maîtrise pas, loin s'en faut, l'ambition démocratique. «L'unité des normes scolaires comme objectif est effectivement démocratique ; l'unité des normes scolaires comme itinéraires obligatoires est au contraire antidémocratique»¹⁷, affirme Antoine PROST. Mais le rapport entre l'égalité des chances devant l'école et l'inégalité des moyens à mettre en œuvre déclenche des réactions chez les enseignants, dont «l'inégalisme traditionnel» gêne l'avalisation d'un tel principe. Ceux-ci peinent à sortir du conservatisme et des traditions. André DE PÉRETTI parle de «réflexe identitaire» pour désigner la tendance à revendiquer l'égalité des contenus et des méthodes pour tous les enfants, au nom de l'égalité. **L'égalité n'est pas l'égalisation. L'égalité aboutit à un «mimétisme tragique»** qui, en voulant reconnaître l'enfant atypique comme parfaitement égal à l'enfant «normal», engendre une violence et une négation de l'identité. Comme le rappelle H.-J. STIKER, «l'identique est la source des plus grandes violences et l'atteinte la plus grave au devenir humain¹⁸». Le concept d'égalité ne peut se réduire à une recherche d'uniformisation ; la justice n'est pas l'égalité de traitement. **L'égalité de tous les enfants, devant et à l'école, en passe paradoxalement par une répartition inégalitaire.** Les moyens supplémentaires accordés participent d'une politique de discrimination positive.

En 1989, le Ministre Lionel JOSPIN place les enfants au cœur du système, comme le préconisait hier l'éducation nouvelle qui mettait l'enfant au cœur de son apprentissage. La reprise de ce principe, dans un texte de loi, constitue la nouveauté. Elle réinterroge salutairement les finalités de l'école, désormais au centre des débats. L'opposition conflictuelle entre instruction/éducation apparaît un clivage obsolète qui masque les vraies questions. L'école éduque autant qu'elle instruit, dans une dialectique obligée. Mais, questionne Michel LOBROT¹⁹, «La société va-t-elle accepter qu'une de ses institutions essentielles, l'école, soit centrée seulement ou principalement sur l'épanouissement de l'enfant et non sur l'utilité sociale ?».

Là est bien la question : **«A quoi sert l'école ?»**. Depuis longtemps, Guy AVANZINI affirme en substance que la mutation de l'école est suspendue, du fait d'un consensus insuffisant sur les finalités. Philippe MEIRIEU et Marc GUIRAUD sont clairs : ceux qui refusent de laisser dériver notre société vers la guerre civile doivent «résister farouchement à toutes les formes de ségrégation sociale et scolaire, [...] favoriser l'intégration des enfants handicapés, des exclus de toutes sortes, imaginer des activités où tous les jeunes, quels qu'ils soient, puissent faire l'expérience de leur ressemblance fondatrice²⁰».

Avec la stagnation économique des années 80, dit Jean-Claude DEROUET, «nous sommes passés d'une pensée systématique, où l'Etat se voyait confier une mission d'égalité des chances par la standardisation des conditions d'enseignement, à une conception pragmatique, qui attend des enseignants et des collectivités territoriales qu'ils ajustent au coup par coup les défauts les plus criants du système, tout en sachant que la perfection n'est pas de ce monde²¹».

«Il ne s'agit plus, précise Geneviève CHABERT-MÉNAGER, de mesurer les élèves à l'aune de normes fixées une fois toutes par l'institution, mais de reconnaître l'existence au sein même d'une classe de besoins différents, de possibilités différentes, d'aspirations différentes et d'agir en conséquence²²».

Si les enfants sont égaux de droit, ils sont inégaux de fait. Il s'agit de reconnaître les singularités et travailler avec. **Enseigner revient désormais à gérer l'hétérogénéité.** Pour

Antoine PROST, «*si l'on veut donner des chances égales à des enfants qui arrivent inégaux à l'école, il faut les traiter comme autant de cas particuliers*²³». Tout ce qui ressort de la diversification des dispositifs relève de la lutte définitivement engagée. Le *Nouveau contrat pour l'école* de François BAYROU relève au moins trois défis : celui de continuer à assurer les apprentissages tout en tenant compte des différences et préservant les droits des enfants.

L'école a longtemps hésité entre un certain nombre de modèles qu'elle a élaborés tout au long de son histoire, en grande partie sous la pression des conjonctures politico-sociales. Le modèle de «*l'intérêt général*» valorise ce qui est général aux dépens de ce qui est particulier et fait de l'école une école coupée du monde. En réaction, le modèle «*communautaire*» se fonde sur des valeurs d'affectivité et de relation de personne à personne. Le modèle de «*l'efficacité*», incarnée dans la pédagogie par objectifs, réduit le problème de l'éducation à un problème technique. Le modèle «*marchand*» construit l'école des consommateurs, quand celui de «*la créativité*» s'oppose à la démagogie de la rentabilité scolaire. Même si tous ces modèles ne correspondent pas à une période historique spécifique, ils ont tous peu ou prou influencé, voire déstabilisé, l'univers de l'école.²⁴

L'intégration scolaire, en exigeant la prise en compte des différences, offre peut-être à l'école un modèle organisateur nouveau qui la rend plus humaine. L'individu peut s'y affirmer dans «*son originalité et son irréductibilité*», comme dans «*son appartenance et sa sociabilité*». Ce modèle conjugue à la fois les modèles communautaires, de la créativité et de l'efficacité. Il se demande aussi bien si l'école est faite pour former les hommes (et pas seulement labelliser une élite), qu'il critique l'école traditionnelle²⁵ dans son fonctionnement standard et relégitime. Il dénonce la charge scolaire avec les fatigues qu'elle entraîne et propose le respect des rythmes individuels. Par ailleurs, ce serait un des risques de l'intégration scolaire que de se revendiquer d'un modèle qui la dispenserait de faire la preuve de sa pertinence et refuserait son évaluation.

Si l'on admet que l'école porte en elle des valeurs positives susceptibles de favoriser le développement des enfants quels qu'ils soient, place doit être faite «*chaque fois que possible*». ***La fonction d'intégration sociale de l'école pose la question de l'égalité en termes éthiques.*** Le terme «*d'équité*» se substitue à celui d'égalité. Il y a dans l'équité une idée supplémentaire de relativité qui, à défaut de rechercher l'égalité des traitements – ce qui serait conforme à la loi –, cherche plutôt à donner le sentiment d'une plus grande justice.

L'intégration scolaire n'est ni assimilation, ni normalisation, ni dilution, mais l'occasion d'un changement salutaire. Elle mobilise une réflexion sur les besoins de l'enfant par rapport à son développement. Elle «*distingue sans disjoindre et relie sans confondre*» loi spécifique et loi commune. Elle éprouve enfin la modifiabilité toujours possible du milieu. «*L'école, écrit Jean COMBES, peut devenir le lieu qui favorise l'intégration de tous les enfants dans la société française*²⁶». A la base de tout projet d'intégration scolaire d'un enfant handicapé, se trouve une culture qui impose à l'école de se demander si «*elle permet ou non à des individus d'exister ensemble comme des sujets éthiques*²⁷». Exit l'égalité synonyme d'uniformité ! L'objectif de l'intégration scolaire est l'adaptation de l'altérité. Mettre l'enfant au cœur du système, c'est décider, comme dirait Colette CHILAND, de «*faire avec*» les loteries telles qu'elles apparaissent, la loterie chromosomique comme la loterie sociale. La notion de «*besoins spéciaux d'éducation*» se substitue à la recherche de l'égalisation des traitements.

Par le biais de l'intégration, l'école devient moyen et lieu d'acculturation, lieu où chaque individu peut trouver les occasions d'acquérir une plus grande autonomie dans les domaines affectif, social, cognitif et instrumental.

L'enfant handicapé nous apprend à envisager une école dans laquelle le handicap donne la pleine consistance des choses et anéantit opportunément les modèles illusoire de la force, de l'intelligence et de la perfection esthétique. Il sollicite des relations sociales instituées sur de vraies références, dont la principale est la solidarité. La solidarité est imprégnée de valeurs éthiques de responsabilité et d'ouverture sur l'autre. Elle accroît l'humanité en l'homme.

Ainsi l'équité construit-elle l'école intégrante : celle dont parlait déjà CONDORCET, capable d'accueillir tous les enfants, pour les conduire au plus loin de leur développement positif, dans l'appropriation de savoirs en égale estime. La régulation de l'école se fait au gré à gré, dans un respect personnalisé des particularismes.

L'intégration scolaire n'est ni impossible ni nécessaire ; elle est impossible et nécessaire. Puisse la tension ainsi créée stimuler toujours plus notre inventivité.

-
1. Comme l'évoquent NIQUE (C.) et LELIÈVRE (C.) dans leur ouvrage **La République n'éduquera plus**, Paris, Plon, coll. Sciences et Savoirs, 1993.
 2. GUILLEMARD (J.C.) et BRUNELLE (L.) **A l'ombre de l'égalisation des chances, l'éducation spécialisée**, Paris, Delagrave, 1988, p.17.
 3. RÉMOND (R.) **Introduction à l'histoire de notre temps, le XIX^e siècle**, 1815-1914 Paris, Points Seuil, coll. Histoire, p.88.
 4. La III^e République sera proclamée le 4 septembre 1870, mais réellement instituée en 1875. Les républicains ne prendront le pouvoir qu'en 1879.
 5. Contrairement à l'opinion répandue, ce n'est pas l'école qui est obligatoire en France, mais l'instruction.
 6. NIQUE (C.) et LÉFÈVRE (C.), op.cit. p.41. Philippe MEIRIEU et Marc GUIRAUD soutiennent la même thèse : «L'école Ferry n'a jamais établi le règne de la raison ni éradiqué les appartenances communautaires ou les fanatismes en tout genre» /ibid p.65.
 7. Pour STIKER (H.J.), la hiérarchie est une manière de réduire les écarts, de neutraliser les diversités. «L'altérité est endiguée par la force de l'ordonnement hiérarchique». **Culture brisée, culture à naître**, Paris, Aubier Montaigne, Présence et Pensée, 1979, pp.48-49.
 8. «**La réforme de l'enseignement**», projet soumis à Monsieur le Ministre de l'Education nationale par la commission ministérielle d'étude en 1945.
 9. Si l'égalité des chances constituait l'axe essentiel du plan LANGEVIN-WALLON, ses principes d'application avaient déjà été imaginés en 1909 par Ferdinand BUISSON, en 1934 par le Ministre DE MONZIE, sous le front populaire par Jean ZAY.
 10. Citation du projet, PALMÉRO (J.), op.cit.p.365.
 11. Selon l'expression d'Antoine PROST, op. cit.
 12. PROST (A.) **Eloge des pédagogues**, Paris, Seuil, 1985, p.65.
 13. BOURDIEU (P.) et PASSERON (J.C.) **Les héritiers**, Paris, ed. de Minuit, 1964, et aussi **La Reproduction**, Paris, ed. de Minuit, 1970.
 14. En 1960-1961, 52% des élèves de CM2 ont un an de retard ou plus (repères et références statistiques sur les enseignements et la formation, Service des statistiques du Ministère de l'Education nationale, ed. 1984).
 15. Qu'on pense aux classes d'adaptation, classes pour étrangers, classes pour enfants handicapés. . .
 16. L'argument quantitatif n'est pas pour autant à dénier ; en témoigne l'introduction du discours de Lionel JOSPIN le 15 février 1990 : depuis les années 60, le «mouvement de démocratisation n'a fait que s'amplifier. . . On est passé d'un système élitiste – en 1954, moins de 30% des élèves de l'enseignement poursuivaient des études longues – à un enseignement de masse où tous les élèves accèdent à l'enseignement secondaire».
 17. Ibid p.113.
 18. STIKER (H.J.) **Culture brisée, culture à naître**, op. cit. p.35.
 19. LOBROT (M.), **A quoi sert l'école**, Paris, Armand Colin, 1992, p. 11.
 20. MEIRIEU (Ph.), GUIRAUD (M.), **L'école, ou la guerre civile**, Paris, Plon, 1997, p.192
 21. DEROUET (J.C.), op. cit. p. 275.
 22. CHABERT-MÉNAGER (G.) **Des élèves en difficultés**, Paris, L'Harmattan, Savoir et formation, 1996, p.144.
 23. PROST (A.), **Eloge des pédagogues**, op. cit. p.116.
 24. Pour Jean-Claude DEROUET, ce sont les modèles de «l'intérêt général», de «la communauté» et de «l'efficacité» qui sont aujourd'hui prépondérants.
 25. Entendue au sens critique du terme, c'est à dire qui fait de l'uniformisation et de l'homogénéisation des règles pédagogiques intangibles qui refusent tout questionnement et toute prise en compte de l'inéluctable hétérogénéité des élèves. Ce qui ne veut pas dire que l'enseignement traditionnel ne peut avoir son efficace pour la mise en œuvre de projets d'intégration scolaire à l'endroit de certains élèves. Nous pensons en particulier à certains enfants psychotiques qui ne supportent pas la proximité d'une relation pédagogique et ont besoin d'un cadre particulièrement neutre, stable voire routinier pour ne pas se sentir menacés.
 26. COMBES (J.), op. cit. p.121.
 27. MÉRIEU (Ph.), **Le choix d'éduquer**, Paris, ESF, 1991, p.146.

La mise en oeuvre des nouvelles orientations en matière d'intégration scolaire

Marie-Claude COURTEIX

Direction de l'Enseignement Scolaire

Ministère de l'Education Nationale

Lors du Conseil des Ministres du 3 février 1999, Ségolène ROYAL a énoncé comme priorité de l'action en direction des élèves handicapés, la nécessité de mise en oeuvre d'une véritable politique de scolarisation des jeunes handicapés, privilégiant autant qu'il est possible leur maintien dans un cadre scolaire ordinaire.

Toutefois, le plan d'action s'est véritablement structuré dans sa forme actuelle, comme l'a précisé Mme GARONNE, après la remise du rapport des deux Inspections Générales sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés, qui a permis d'analyser plus précisément les obstacles qui devaient progressivement être levés.

C'est à l'occasion de la réunion du Conseil National Consultatif des Personnes Handicapées, le 20 avril 1999, que Madame la Ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire et Monsieur le Secrétaire d'Etat à la Santé et à l'Action Sociale ont présenté ce plan qui comprend vingt mesures organisées autour de cinq axes prioritaires :

- 1 – Réaffirmer le droit et favoriser son exercice,**
- 2 – Constituer des outils d'observation,**
- 3 – Améliorer l'orientation et renforcer le pilotage,**
- 4 – Développer les dispositifs et les outils de l'intégration,**
- 5 – Améliorer la formation des personnels de l'Education Nationale.**

Ces vingt mesures nécessitent une mise en oeuvre progressive, mais certaines sont réalisées dès maintenant ou vont l'être à brève échéance.

Concernant l'axe 1

• *Le droit des enfants et adolescents handicapés a été réaffirmé par la signature d'un texte conjoint des Ministères de l'Education Nationale et de l'Emploi et de la Solidarité.*

Mais deux mesures pratiques en direction des familles ont eu pour objet premier leur meilleure écoute et leur meilleure information :

1) Mis en place, dès janvier 1999, le numéro vert de la cellule d'écoute Handiscol reste disponible. Déjà de très nombreux appels ont été reçus. Les parents peuvent être écoutés et renseignés. Cette cellule reçoit de très nombreux appels qui ont donné la mesure du parcours d'obstacles que peuvent rencontrer les familles qui souhaitent scolariser leurs enfants porteurs de maladies ou de handicaps.

Anonymisés et traités de manière statistique, ces appels constituent également pour le Ministère de l'Education Nationale, une sorte de «*baromètre*» des difficultés telles que les vivent les parents et sont source d'informations complémentaires, vivantes et actuelles.

2) Un guide à destination des familles a fait l'objet d'une large diffusion. Il rassemble, dans un document facilement accessible (*auprès des Inspections Académiques, des centres de Protection Maternelle et Infantile, des Directions Départementales des Affaires Sanitaires et Sociales, des Commissions Départementales d'Education Spéciale*), les informations nécessaires aux parents afin de les aider aussi bien dans la connaissance de leurs droits que dans la réalisation de leurs démarches.

Ce qui mérite d'être souligné, concernant ce guide, c'est son «succès», non seulement auprès des familles mais également des professionnels. Ce succès est aussi l'indice de la nécessité de mettre à disposition des personnes concernées par cette problématique, à quelque titre que ce soit, des documents plus «pratiques», plus lisibles et fonctionnels que la complexe réglementation qui organise ce secteur et qui constitue déjà, en elle-même, une difficulté.

Concernant l'axe 2

- *Des groupes de travail doivent permettre de rapprocher les outils statistiques proposés par les deux ministères.*
- *Les treize CDES qui n'étaient pas encore informatisées l'ont été à cette rentrée.*

Ces mesures n'ont bien sûr que peu d'effets immédiatement visibles, mais elles n'en sont pas moins essentielles pour améliorer à moyen terme le pilotage de l'action entreprise en matière de scolarisation. Aujourd'hui, le manque de données fiables interdit toute démarche véritablement prospective.

Concernant l'axe 3

Pour accompagner le développement de la politique d'intégration sur l'ensemble du territoire dans un cadre cohérent et concerté, des groupes départementaux Handiscol vont être installés dans chaque département.

Une circulaire conjointe vient d'être signée afin de préciser leurs missions, d'en organiser la composition et le fonctionnement.

Leur mission consiste avant tout à réunir tous les partenaires concernés : services déconcentrés des administrations, collectivités locales, associations de parents et de professionnels, représentants des personnels. Ceux-ci auront pour charge de réaliser un état des lieux, évaluant les besoins et les ressources permettant d'élaborer à moyen terme un schéma départemental de scolarisation des élèves handicapés.

Là encore, il s'agit d'une instance qui peut, si elle fonctionne de manière efficace, contribuer de façon décisive à la prise de décisions concertées indispensables pour penser solidairement la scolarité et l'accompagnement des élèves. Ses compétences sont exclusivement consultatives et totalement distinctes de celles des CDES.

Ces dernières ont un fonctionnement centré sur les besoins des personnes, les groupes Handiscol se posent la question des équipements qu'il serait progressivement nécessaire de mettre en place ou de mieux coordonner pour que les CDES disposent d'une gamme de solutions plus diversifiées à proposer aux familles.

Ces groupes doivent être des lieux d'échanges et de travail rassemblant les données qui sont actuellement éparses et créant ainsi des outils d'aide à la décision. Leur composition permet également des prises de décisions convergentes tant des administrateurs que des collectivités locales sur la base de constats partagés.

Concernant l'axe 4

Un texte est en préparation et doit être prochainement publié afin d'encourager le développement progressif de dispositifs collectifs d'intégration au bénéfice d'élèves handicapés sensoriels ou moteurs tant dans les collèges que dans les lycées. Il s'agit d'étendre un dispositif qui a été officialisé en 1995 à l'intention de jeunes présentant un handicap mental dans les collèges. Mais évidemment, ces dispositifs ne sauraient avoir les mêmes modalités de fonctionnement pour des élèves présentant des déficiences sensorielles ou motrices qui ont vocation à suivre un enseignement de collège et de lycée, même s'ils ont besoin d'adaptations pédagogiques.

Cette initiative n'a pas non plus pour objet de se substituer aux modalités individuelles d'intégration lorsque celles-ci répondent aux besoins et aux désirs de l'élève et de sa famille. En outre, parler de dispositifs collectifs d'intégration n'est pas synonyme «*d'intégration collective*». S'il s'agit bien de privilégier l'intégration dans un même établissement scolaire (collège ou lycée) d'élèves présentant le même type de déficiences ou de difficultés, il ne s'agit pas cependant de les regrouper dans une classe supplémentaire. L'unité pédagogique d'intégration a pour objet de favoriser des cursus personnalisés d'élèves, adaptés à leurs besoins, complétant l'intégration dans les classes ordinaires par des soutiens pédagogiques et des accompagnements éducatifs, rééducatifs ou thérapeutiques.

En outre, dès la rentrée 1999, un certain nombre de départements ont été dotés de services d'auxiliaires d'intégration, permettant à des élèves handicapés, parfois sévèrement, d'accéder à l'école en bénéficiant de l'aide d'un auxiliaire dans le cadre scolaire.

Deux formes d'intervention sont prévues :

- l'une visant plus directement une aide à la personne de l'élève,
- l'autre favorisant l'intégration des élèves handicapés dans le cadre du projet élaboré par l'école ou l'établissement scolaire.

La Ministre déléguée à l'enseignement scolaire a ainsi signé, le 30 avril 1999, une convention avec la Fédération Nationale pour l'Accompagnement Scolaire des Elèves présentant un Handicap (FNASEPH) et l'association IRIS Initiative afin d'impulser la création de services départementaux d'auxiliaires d'intégration qui fonctionnent dès cette rentrée.

Pour faciliter le travail de tous les partenaires concernés, un guide pratique pour la mise en place d'un service d'auxiliaire d'intégration a fait l'objet d'une publication par le Ministère de l'Education Nationale en juin 1999 et a été largement diffusé dans les départements.

Concernant l'axe 5

Deux mesures essentielles :

- *développer la formation initiale et continue des enseignants,*
- *fournir à ceux-ci des outils pédagogiques pour les aider dans leur tâche.*

Une sensibilisation à l'accueil de jeunes handicapés doit faire partie de la formation initiale de tous les personnels de l'Education Nationale. Mais il est surtout souhaitable d'encourager la mise en oeuvre de stages courts, sur site, afin d'accompagner la mise en place d'un projet intégratif dans un établissement scolaire. Ces moments, même courts, mais qui peuvent permettre des échanges périodiques entre équipes pédagogiques et équipes des services spécialisés qui accompagnent l'intégration, favorisent la connaissance réciproque des différents intervenants.

Un guide destiné aux enseignants intégrant des élèves malvoyants est en voie de publication par le CNDP. D'autres seront conçus pour faciliter le travail des enseignants accueillant des jeunes présentant d'autres déficiences, sensorielles, motrices ou mentales.

En conclusion, il s'agit d'un plan ambitieux, mais aussi réaliste car il doit se mettre en oeuvre de façon progressive et surtout concertée. L'attente des familles est très forte. Leur désir de voir s'améliorer les conditions de vie et de scolarisation de leurs enfants est absolument légitime.

Mais ce plan ne peut réussir que dans le cadre de décisions concertées et dans un processus de coopération entre établissements scolaires et établissements et services spécialisés. Il faut mettre en commun les ressources existantes, qui sont importantes, même s'il est vrai qu'elles peuvent demeurer sur certains points insuffisantes.

Ce sont ces pratiques nouvelles de coopération, qui se sont engagées au cours des quinze dernières années, qu'il est nécessaire de développer avec plus de fermeté et plus d'ampleur car c'est le défi que doivent relever en commun les professionnels de l'école et du secteur médico-éducatif, et ils n'y parviendront pas isolément.

Vingt mesures pour améliorer la scolarisation des enfants et adolescents handicapés

Annie GARONNE

Direction de l'Action Sociale

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité

La scolarisation des jeunes handicapés demeure une préoccupation majeure des parents d'enfants handicapés et des enfants concernés, des associations qui les représentent et des Pouvoirs publics.

Pour des raisons historiques, sur lesquelles nous ne reviendrons pas, la situation française demeure caractérisée par le fait que la grande majorité des enfants et adolescents handicapés sont pris en charge, y compris sur le plan scolaire, par des établissements médico-sociaux. Le nombre de ces jeunes n'est pas en diminution ; il est plutôt en légère augmentation puisque l'enquête ES, actualisée au 1^{er} janvier 1998, en dénombrait 125500 alors qu'elle en comptait 116936 en 1985.

Pourtant, dès 1975, le législateur, prenant en compte les évolutions de la société et la demande des personnes handicapées et de leur famille, adoptait la Loi du 30 juin dite *d'Orientation en faveur des personnes handicapées* qui pose sans ambiguïté, comme principes fondateurs et structurants de la politique en faveur des personnes handicapées, la socialisation et l'intégration en milieu ordinaire dont la scolarisation en milieu ordinaire est un des meilleurs garants.

Mais du principe à la réalité, le chemin à parcourir est encore important pour que l'intégration scolaire soit le mode privilégié de scolarisation, quel que soit le niveau de scolarité concerné.

C'est pourquoi les Ministres chargés des Affaires Sociales, Madame Martine AUBRY et Monsieur Bernard KOUCHNER, et les Ministres chargés de l'éducation nationale, Madame Ségolène ROYAL et Monsieur Claude ALLÈGRE, ont décidé de redonner une impulsion forte à la politique d'intégration scolaire rappelant que cette politique s'inscrit dans un projet plus vaste et essentiel à notre société, celui d'une République attentive à tous ses citoyens et capable de lutter contre toutes les formes de désocialisation et d'exclusion.

Cette intégration se prépare dès l'enfance, d'abord dans la famille (d'où l'importance des conditions de l'annonce du handicap et de l'accompagnement des parents), puis à l'école, lieu où l'enfant se construit en tant que personne et en tant que citoyen.

De plus, on ne soulignera jamais assez que l'intégration d'un enfant handicapé dans une classe est une opportunité pour les autres enfants. C'est apprendre dès le plus jeune âge à accepter la différence, à regarder au-delà de cette différence pour percevoir, non le manque, mais la richesse de la personne.

Les mesures qui ont été annoncées le 20 avril 1999 devant le Comité National Consultatif des Personnes Handicapées par Mme Ségolène ROYAL et Monsieur Bernard KOUCHNER s'appuient largement sur le diagnostic établi conjointement par l'Inspection Générale des Affaires Sociales (IGAS) et l'Inspection Générale de l'Education Nationale (IGEN) dans leur rapport conjoint sur *«l'accès à l'enseignement des enfants et des adolescents handicapés»*.

Ces 20 mesures s'articulent autour de trois idées-forces :

- la première d'entre elles est la volonté de franchir une étape importante marquée par un renversement de tendances : faire que l'intégration soit, en fait et en droit, le mode privilégié de scolarisation ;
- il s'agit ensuite d'améliorer les instruments d'orientation et de pilotage que sous-tend cette ambition ;
- enfin, il s'agit de mobiliser les moyens d'accompagnement nécessaires à sa réalisation.

La première idée-force est de faire que l'intégration scolaire soit, en droit et en fait, le mode privilégié de scolarisation

Le rapport conjoint de l'IGAS et de l'IGEN objective ce que souvent nous savions déjà. De ce constat, retenons trois points :

- 1.** L'intégration scolaire demeure encore aujourd'hui peu et inégalement développée. C'est un processus fragile toujours menacé par des ruptures plus ou moins arbitraires, trop souvent perçu et vécu comme une tolérance et non comme un droit.
- 2.** Un certain nombre d'enfants, qu'il est aujourd'hui difficile de chiffrer, est en situation d'exclusion de notre système scolaire (non scolarisation ou déscolarisation). Ces situations ne sont pas tolérables et nourrissent un fort sentiment d'exclusion.
- 3.** Les textes régissant le droit en la matière sont globalement bons, mais souffrent d'un déficit d'application.

Partant de ce constat, le Gouvernement affirme sa volonté de mettre la pratique en harmonie avec l'esprit et la lettre des principes du législateur de 1975 repris par la Loi d'orientation du 10 juillet 1989, répondant en cela à l'attente légitime de très nombreux parents.

Ces principes viennent d'être rappelés dans un document co-signé par Mesdames ROYAL et GILLOT intitulé «*Orientations générales en faveur de la scolarisation des enfants et adolescents handicapés*» et qui est adressé aux chefs des services déconcentrés de l'Education Nationale et des Affaires Sanitaires et Sociales.

L'éducation des enfants et adolescents handicapés est un droit fondamental et un devoir impératif pour la collectivité nationale. L'école (=école ordinaire) doit être replacée au centre de la politique éducative des enfants handicapés et l'enfant handicapé lui-même, comme tout enfant, au centre du projet éducatif, pour faire en sorte que l'intégration scolaire devienne le premier mode, le mode normal de scolarisation des enfants handicapés.

Pour autant, les établissements médico-sociaux placés sous la responsabilité du Ministre de l'Emploi et de la Solidarité conservent un rôle primordial. Ils ont la responsabilité de dispenser une éducation spéciale, répondant à l'exigence de qualité, aux élèves qui, soit momentanément, soit durablement, ne peuvent suivre de façon satisfaisante une scolarisation en milieu ordinaire. Ils sont un lieu de scolarisation à part entière.

L'intégration scolaire ne se gagnera pas contre les institutions spécialisées, mais avec elles, dans une distribution des rôles et un partenariat bien compris.

Ces établissements détenteurs d'un savoir-faire et d'une connaissance spécialisée, ont aussi un rôle décisif à jouer comme structures d'appui à l'intégration scolaire pour apporter aux élèves scolarisés en milieu ordinaire le soutien et l'accompagnement nécessaires à la réussite de leur parcours scolaire, soit par des interventions directes, soit le plus souvent à travers les services ambulatoires qui leur sont rattachés (pour certains autonomes).

Pour le secteur médico-social, il ne s'agit pas d'une rupture mais d'une continuité, continuité de la réforme engagée à la fin des années 80 (réforme des Annexes XXIV de 1988 et 1989). Il convient de la poursuivre et de l'amplifier.

Mais on ne peut parler de relance de l'intégration scolaire sans évoquer les moyens de la réaliser. C'est précisément l'objet des vingt mesures pour l'amélioration de la scolarisation des enfants handicapés annoncées par les Ministres.

Madame COURTEIX vous présentera, je pense, les mesures qui concernent plus directement l'Education Nationale.

J'évoquerai, pour ma part, celles qui concernent le Ministère de l'Emploi et de la Solidarité ou les deux ministères conjointement.

La deuxième idée-force est que l'amélioration de la scolarisation des enfants handicapés passe par l'amélioration des dispositifs d'orientation et de pilotage.

• Améliorer l'orientation

Constatant que les principes qui fondent les décisions des CDES (décisions commandées par les besoins de l'enfant, liberté de choix des parents, évolution des mesures selon l'évolution des besoins) sont supplantés par les réalités qui commandent leurs pratiques, celles d'une offre institutionnelle prédéterminant les décisions d'orientations, les Ministres ont repris les propositions des rapporteurs : il faut revenir à l'esprit et à la lettre des textes en replaçant l'enfant et ses besoins au centre du travail d'évaluation.

Pour répondre à cette préoccupation, plusieurs mesures ont été arrêtées parmi lesquelles :

- améliorer l'évaluation médicale par le développement de la formation continue (formation au module médical) et par la revalorisation de la situation des médecins,
- réunir les personnels de CDES (début 2000) pour les associer le plus directement possible à la mise en oeuvre de ces 20 mesures et échanger sur les conditions de fonctionnement des commissions,
- instaurer un débat annuel au sein des commissions à partir d'un bilan et d'un programme présentés conjointement par l'Inspecteur d'Académie et la DDASS,
- recenser et diffuser de bonnes pratiques déjà mises en oeuvre par certaines CDES.

• Améliorer le pilotage des politiques

Un pilotage plus efficace des politiques appelle une connaissance plus performante des besoins et des instruments de régulation de l'offre mieux adaptés :

- une cellule interministérielle destinée à coordonner les enquêtes statistiques des deux Ministères au plan national et régional afin de rapprocher les nomenclatures et pouvoir croiser ou compléter les résultats sera mise en place ;
- l'informatisation des CDES sera achevée d'ici fin 1999 et une réforme de l'application actuelle sera engagée pour passer d'une informatique de gestion des dossiers à une informatique de connaissance des besoins.

De plus, le renforcement à tous niveaux de la coordination entre les acteurs (et principalement entre les deux administrations de l'Education Nationale et des Affaires Sociales) est une condition nécessaire de la réussite de cette politique.

Aussi, afin de garantir une perception nationale du problème, le CNCPPH inscrira à l'ordre du jour d'une de ses sessions annuelles un point sur le bilan et les perspectives de scolarisation des jeunes handicapés.

Il sera demandé aux Comités Régionaux de l'Organisation Sanitaire et Sociale d'aborder ce thème annuellement en confrontant, dans le cadre régional, la carte scolaire (en s'appuyant sur les groupes académiques auprès des recteurs), la synthèse des schémas départementaux et des équipements sanitaires, sociaux et médico-sociaux, et le plan régional de formation professionnelle.

Par ailleurs, les Comités Départementaux Consultatifs des Personnes Handicapées (CDCPH), annoncés par Madame AUBRY en avril 1998, et dont le projet de décret constitutif est en cours d'élaboration, rassembleront dans chaque département les principaux acteurs institutionnels et associatifs pour dégager une vision d'ensemble de la politique à mener.

Seront rattachés à ces comités, les groupes «*Handiscol*» dont la mise en place vient de faire l'objet d'une circulaire également co-signée par Mesdames GILLOT et ROYAL. Ces groupes devront jouer un rôle pilote dans la mise en oeuvre d'une politique éducative coordonnée et efficiente.

Enfin, ces mesures seront étayées à terme par les dispositions prévues par la réforme de la Loi de 1975. Ces dispositions, qui ne sont encore que projet, officialisent l'intégration scolaire comme l'une des missions des institutions médico-sociales, renforcent leur planification et élargissent à l'école le nécessaire travail en réseau auquel sont conviées ces institutions.

La troisième idée-force repose sur la conviction qu'il n'y a d'intégration scolaire possible, réussie et durable, que si elle s'accompagne de moyens d'appui nécessaires et adaptés.

J'évoquerai ici principalement l'appui des services médico-sociaux, mais cet appui peut et doit être recherché également chaque fois que nécessaire auprès des établissements de santé, hôpitaux de jour mais aussi services de la psychiatrie infanto-juvénile.

Les moyens offerts par les services médico-sociaux ambulatoires ont fait la preuve de leur utilité et de leur efficacité.

Le rôle des Centres Médico-Psycho-Pédagogiques (CMPP) et des Centres d'Action Médico-sociale Précoce (CAMSP) est essentiel. En ce qui concerne l'effort d'équipement engagé en faveur des départements qui en sont dépourvus (CAMSP), il sera poursuivi en 2000.

Mais ce sont incontestablement les Services d'Éducation Spécialisée et de Soins à Domicile (SESSAD) qui tiennent et doivent tenir une place centrale dans la démarche d'intégration scolaire.

Ils ont vu leur potentiel de prise en charge presque quadrupler en dix ans. Aujourd'hui, leur développement doit être encouragé.

C'est pourquoi des mesures financières incitatives à la poursuite de leur développement ont été prises sur l'ONDAM 1999 et seront multipliées par deux dans la prochaine loi de financement de la Sécurité Sociale pour l'année 2000 (40 MF). Elles viendront en complément des efforts de redéploiement par reconversion partielle ou totale d'établissements qui, dans certains cas, sont encore possibles.

● **L'appui des emplois jeunes**

D'autres dispositifs que les services médico-sociaux ont cependant montré leur utilité réelle : je veux parler du dispositif des emplois jeunes, sous la forme des aides éducateurs et des auxiliaires d'intégration.

C'est un dispositif de création récente qui monte en puissance. Sur la base de quelques expérimentations repérées, il appelle une réflexion de fond entre nos deux départements ministériels pour sa rationalisation et son amélioration. Cette réflexion est déjà engagée et doit se poursuivre. A son échéance, ses résultats vous seront présentés.

Ces mesures ont pour ambition de tracer un changement de perspective qui n'est ni plus ni moins que le retour à l'esprit des grands textes fondateurs.

Elles s'inscrivent dans un échéancier qu'il conviendra de préciser plus finement.

Il convient de ne pas sous-estimer les résistances à surmonter et qui surgiront de toutes parts. La réussite de ce renversement de perspective n'est pas d'emblée acquise.

Mais, la clarté dans les objectifs à atteindre, le dialogue et l'échange avec tous les acteurs sont certainement des atouts qui ne manqueront pas de porter leurs fruits.

Votre réunion d'aujourd'hui illustre en tous cas que c'est la voie que vous avez choisie.

Situations de l'intégration scolaire en région Rhône-Alpes : département du Rhône

Madame BOUTTIER

Secrétaire CDES, Chargée de l'Intégration Scolaire, Rhône

Monsieur SCHMITT

Inspecteur d'Académie, Chargé de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire, Rhône

A l'occasion de ces journées d'étude, a été mené un travail de recueil de données concernant l'intégration scolaire individuelle (préélémentaire/élémentaire) faisant l'objet d'une convention pour le département du Rhône pour l'année scolaire 1998/1999.

Les données ont été rassemblées à partir des tableaux de bord établis par les Commissions de Circonscription Préélémentaire et Élémentaire (CCPE).

La saisie des données a été effectuée par le CREAI Rhône-Alpes pour 1998/1999, et par la CDES du Rhône pour 1999/2000.

Les données ont été traitées par le CREAI avec le logiciel de traitement d'enquêtes Sphinx. L'analyse des résultats a été menée de manière conjointe par la CDES et par le CREAI.

Les données recueillies concernaient : le numéro de CCPE, le sexe de l'enfant, l'année de naissance, le type d'école (publique/privée), la classe, le temps scolaire (temps plein ou partiel), les structures de suivi ou de soin, le type de déficience.

Les descripteurs concernant la nature de la déficience ont été établis, au fil du temps et par commodité, pour partie :

- sur la base d'un repérage de la déficience (déficience motrice, physique, auditive, troubles sévères du langage, déficience visuelle),
- sur l'étiologie (trisomie 21)
- sur la structure dispensant le soin pour les atteintes psychiques (*avec CMP/SESSAD, prise en charge en libéral, IR ou HJ/CATTP*)*,
- ou d'un symptôme (retard global pour les plus petits).

Le remplissage des grilles a été effectué par les secrétaires de CCPE.

* **CMP** : Centre Médico-Psychologique

SESSAD : Service d'Éducation Spécialisée et de Soins à Domicile

IR : Institut de Rééducation

HJ : Hôpital de Jour

CATTP : Centre d'Accueil Thérapeutique à Temps Partiel

La présentation s'attache essentiellement aux comparaisons entre les deux années scolaires 1998/1999 et 1999/2000.

• **Données générales** (source : Inspection Académique du Rhône)

année	1998/1999	1999/2000
effectifs scolarisés	180 535	179 732
dont préélémentaire	72 359	72 810
élémentaire	108 176	106 922
dont public	148 647	147 947
privé	31 888	31 785

Les proportions préélémentaire (**40%**) / élémentaire (**60%**) et public (**82%**) / privé (**18%**) sont sensiblement les mêmes pour les deux exercices.

• **Intégration scolaire** (intégration scolaire individuelle faisant l'objet d'une convention)

1998/1999 : **576** (0,31%)

1999/2000 : **601** (0,33%)

3 enfants scolarisés sur 1000 bénéficient d'une intégration scolaire individuelle.

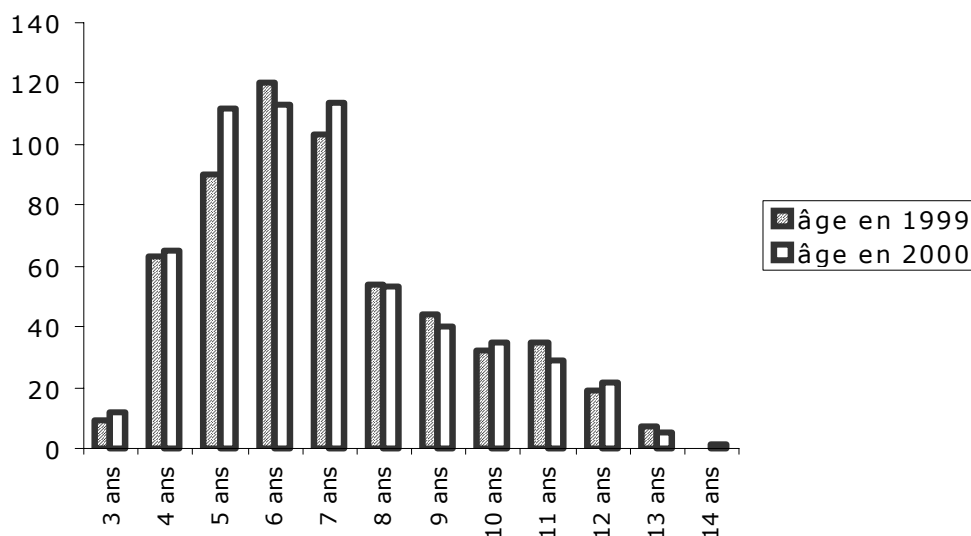
• **Démographie**

La répartition garçons/filles varie sensiblement d'une année scolaire à l'autre :

1998/1999 : **61%** de garçons / **39%** de filles,

1999/2000 : **64%** de garçons / **36%** de filles.

• **Répartition par âge**



Le pic des âges se situe à 5/7 ans.

Ce pic s'explique par :

- un maintien à 6 ans en préélémentaire,
- un maintien à 7 ans en préélémentaire faute de place en structures spécialisées,
- passage à 8 ans en intégration collective et/ou orientation vers le dispositif médico-social.

● **Répartition public/privé**

Pour l'effectif concerné, la répartition public/privé selon les niveaux est la suivante :

1998/1999	préélémentaire	élémentaire	total
public	55%	31%	86%
privé	8%	6%	14%
total	63%	37%	

1999/2000	préélémentaire	élémentaire	total
public	56%	27%	83%
privé	11%	5%	17%
total	67%	33%	

La répartition public/privé et préélémentaire/élémentaire montre notamment, pour l'effectif des enfants ou adolescents bénéficiant d'une intégration scolaire individuelle, des mouvements concernant :

- la proportion d'enfants ou adolescents accueillis dans des établissements privés (**+3%** en 1999/2000) et plus particulièrement en classes préélémentaires,
- la proportion globalement plus élevée d'enfants accueillis en classes préélémentaires en 1999/2000 (**+4%, soit -4% en élémentaire**).

Rapportés à l'effectif d'ensemble des enfants ou adolescents scolarisés :

1998/1999	préélémentaire	élémentaire	total
public	0,5%	0,2%	0,3%
privé	0,4%	0,2%	0,2%
total	0,5%	0,2%	0,3%

1999/2000	préélémentaire	élémentaire	total
public	0,54%	0,19%	0,34%
privé	0,60%	0,16%	0,31%
total	0,55%	0,19%	0,33%

On observe pour 1999/2000 par rapport à 1998/1999 : une proportion plus élevée d'enfants en intégration scolaire individuelle en préélémentaire dans le privé, et une proportion plus faible d'enfants accueillis en élémentaire dans le privé.

Pour 1999/2000, si le taux d'enfants ou adolescents scolarisés bénéficiant d'une intégration scolaire individuelle est d'environ 3 pour 1000 on peut noter que pour les enfants accueillis en pré-élémentaire dans le privé, ce taux passe à 6 pour 1000. Le taux d'accueil en intégration individuelle en classes élémentaires ne dépasse pas 2 pour 1000.

● **Temps scolaire**

Pour les deux exercices, la répartition temps plein/temps partiel est la même : **6 enfants sur 10 sont accueillis à temps partiel.**

La proportion temps plein/temps partiel varie selon le niveau :

1998/1999	temps plein	temps partiel
préélémentaire	25%	75%
élémentaire	68%	32%

1998/1999	temps plein	temps partiel
préélémentaire	23%	77%
élémentaire	76%	24%

Pour les classes préélémentaires, le temps partiel concerne 3 enfants sur 4.

Pour les classes élémentaires, la proportion passe, de 1998/1999 à 1999/2000, de un tiers à un quart.

• Niveaux

1998/1999	préélémentaire	élémentaire	total
pas de retard	162	185	347
retard ≥ 1 an	203	26	229
total	365	211	576

1999/2000	préélémentaire	élémentaire	total
pas de retard	189	169	358
retard ≥ 1 an	215	28	243
total	404	197	601

D'une année sur l'autre, les chiffres sont sensiblement les mêmes : **40%** des enfants ou adolescents présentent un retard scolaire d'au moins un an (plus de 50% en préélémentaire et de 12 à 14% en élémentaire).

Les différences de taux : *tolérance meilleure en préélémentaire et/ou réorientation vers 8 ans (limites de l'intégration individuelle)*.

Ont été comparés les taux de répartition des déficiences, en préélémentaire et en élémentaire pour les enfants présentant un retard d'au moins un an.

Valeurs significatives (cf. les tableaux d'ensemble en annexe page 27) :

	1998/1999	1999/2000
préélémentaire	<ul style="list-style-type: none"> • atteinte psy avec HJ, CATTP : 19% (27% des retard ≥ 1 an) +8 par rapport à l'effectif 	<ul style="list-style-type: none"> • atteinte psy avec HJ, CATTP : 17% (20% des retard ≥ 1 an) +3 par rapport à l'effectif
		<ul style="list-style-type: none"> • retard global : 15% (18% des retard ≥ 1 an) +3 par rapport à l'effectif
élémentaire	<i>(effectif faible : 26 seulement)</i> <ul style="list-style-type: none"> • atteinte psy avec HJ, CATTP : 11% (27% des retard ≥ 1 an) +16 par rapport à l'effectif 	<i>(effectif faible : 28 seulement)</i> <ul style="list-style-type: none"> • atteinte psy avec CMP/SESSAD : 25% (39% des retard ≥ 1 an) +14 par rapport à l'effectif
	<ul style="list-style-type: none"> • atteinte psy avec CMP/SESSAD : 18% (23% des retard ≥ 1 an) +5 par rapport à l'effectif 	

On observe globalement, parmi les effectifs présentant un retard scolaire d'au moins un an, une prééminence des enfants ou adolescents présentant une atteinte psychique.

• **Déficiences**

Répartition pour les deux exercices :

	1998/1999		1999/2000	
motrice	105	18%	97	16%
physique	33	6%	25	4%
auditive / troubles sévères du langage	62	11%	57	9%
visuelle	28	5%	28	5%
trisomie 21	82	14%	95	16%
retard global	72	13%	78	13%
atteinte psy avec CMP/SESSAD...	100	17%	124	21%
atteinte psy avec HJ/CATTP...	94	16%	97	16%
total	576	100%	601	100%

Cette répartition en fonction des déficiences varie selon le niveau :

	98/99			99/00		
	préélém.	élém.	total	préélém.	élém.	total
motrice	14%	25%	18%	12%	24%	16%
physique	5%	8%	6%	4%	5%	4%
auditive / troubles sévères du langage	5%	21%	11%	8%	13%	9%
visuelle	3%	8%	5%	3%	8%	5%
trisomie 21	22%	1%	14%	23%	1%	16%
retard global	15%	8%	13%	15%	10%	13%
atteinte psy avec CMP/SESSAD...	17%	18%	17%	19%	25%	21%
atteinte psy avec HJ/CATTP...	19%	11%	16%	17%	15%	16%
total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Ce tableau visualise la répartition de l'intégration scolaire en fonction de la déficience et du niveau de classe, pour les deux exercices considérés.

Ainsi, on observe par exemple que si globalement 15% des enfants bénéficiant d'une intégration scolaire individuelle sont porteurs d'une trisomie 21, ils sont représentés à 22 ou 23% en préélémentaire (soit plus d'un sur cinq) et à 1% en élémentaire.

• **Suivi ou consultation**

Les enquêtes ont, à cet égard, une structure légèrement différente :

- pour 1998/1999 étaient demandées, pour chaque enfant ou adolescent, la liste des prises en charge (renseignée dans un seul champ texte) et le nombre de prises en charge,
- pour 1999/2000 étaient renseignées les deux prises en charge principales.

Les résultats des deux exercices sont très proches.

Pour 1998/1999, les types de suivis ou consultations les plus mentionnées sont : en libéral (**31%**), en CMP (**26%**), en psychiatrie infanto-juvénile (**19%**), en CAMSP (**10%**).

Également cités : les SESSAD (pour déficients intellectuels, déficients moteurs, auditifs, visuels) à **13%**; le placement en IR à **4%**, un suivi médical en établissement sanitaire à **4%**.

Les enfants ou adolescents bénéficient de trois prises en charge complémentaires (**2%**), de deux prises en charge (**23%**) ou d'une seule prise en charge (**73%**).

Pour 1999/2000, les types de suivis ou consultations les plus mentionnées sont, en les présentant par rangs (1 / 2) : en libéral (28% / 7%), en CMP (20% / 4%), en psychiatrie infanto-juvénile (18% / 3%), en CAMSP (13% / 1%).

Également cités : les SESSAD à **12%**, le placement en IR à **4%**, un suivi médical en établissement sanitaire à **4%**. A noter, pour les prises en charge en second rang, les consultations en structures sanitaires à **5%**.

Pour cet exercice, tous les enfants ou adolescents bénéficient au moins d'une prise en charge ; 20% d'entre eux bénéficient de deux (ou plus) prises en charge.

Conclusion

Les enquêtes menées auprès des CCPE permettent notamment :

- la reconnaissance et la mise en visibilité du travail des commissions,
- une description-objectivation à l'échelon départemental de l'intégration individuelle,
- un examen de l'intégration selon les âges, les types de déficiences,
- le constat du moment où l'intégration ne peut plus être poursuivie permettant de formuler des hypothèses et de déclencher une réflexion quant aux «*effets de seuils*»,
 - la mise en route, le «*rodage*» et l'optimisation d'un outil d'observation partagé,
 - une observation permettant un repérage des points forts et des points faibles ainsi que des besoins potentiels concernant les situations d'intégration scolaire et/ou les dispositifs spécialisés (en complémentarité, sous forme de relais...),
 - l'impulsion d'une culture de l'observation dans le cadre de l'intégration scolaire pouvant s'inscrire dans une observation plus large (et notamment avec l'observatoire régional des CDES mis en place par la DRASS avec l'appui technique du CREAI Rhône-Alpes).

annexe / **comparaison de la répartition des déficiences selon le retard et le niveau**

préélémentaire	retard →	1998/1999			1999/2000		
		oui	non	total	oui	non	total
motrice		13%	16%	14%	10%	15%	12%
physique		3%	7%	5%	5%	3%	4%
auditive & troubles sévères du langage		2%	8%	5%	2%	14%	8%
visuelle		3%	3%	3%	2%	5%	3%
trisomie 21		18%	26%	22%	25%	21%	23%
retard global		15%	16%	15%	18%	11%	15%
atteinte psy avec CMP/SESSAD...		18%	15%	17%	19%	18%	19%
atteinte psy avec HDJ/CATTP...		27%	9%	19%	20%	13%	17%
total		100%	100%	100%	100%	100%	100%

élémentaire	retard →	1998/1999			1999/2000		
		oui	non	total	oui	non	total
motrice		23%	25%	25%	18%	25%	24%
physique		4%	8%	8%	4%	5%	5%
auditive & troubles sévères du langage		19%	21%	21%	14%	13%	13%
visuelle		0%	9%	8%	0%	9%	8%
trisomie 21		4%	1%	1%	4%	1%	1%
retard global		0%	9%	8%	11%	9%	10%
atteinte psy avec CMP/SESSAD...		23%	18%	18%	39%	22%	25%
atteinte psy avec HDJ/CATTP...		27%	9%	11%	11%	16%	15%
total		100%	100%	100%	100%	100%	100%

Situations de l'intégration scolaire en région Rhône-Alpes : département de l'Isère

Madame Françoise VARCIN

Inspectrice des Affaires Sanitaires et Sociales, Isère

Monsieur Jean-Jacques LATOUILLE

Inspecteur Education Nationale, Chargé de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire, Isère

Nous avons fait le choix, pour cette présentation de l'intégration scolaire dans le département de l'Isère, de ne pas insister trop sur les chiffres qui ne rendent que très imparfaitement compte de la réalité du terrain ou plus exactement des «*terrains*» en ce qu'ils sont des territoires aux caractéristiques très diverses.

Le département de l'Isère propose à celui qui veut l'observer, encore plus l'analyser, une diversité, rare, due en grande partie à une géographie qui le découpe en vallées nombreuses et séparées, en plaines vastes et particulièrement empreintes d'une ruralité parfois profonde, en montagnes qui peuvent conduire à l'isolement... Alors, sur la seule base de chiffres globaux, peut-on analyser la situation de l'intégration scolaire dans ce département ?

L'histoire, notamment celle démographique et celle du développement local, a donné à ce département le privilège de quelques déséquilibres en matière de développement des services publics, et pas uniquement ceux d'aide aux personnes handicapées.

Partons en voyage, au bord du Rhône d'abord où ne sont implantés que deux IME, à Vienne et à Saint-Maurice-l'Exil, pour une population largement supérieure à celle d'une aire géographique équivalente en surface, celle de Voiron à Saint-Marcellin où nous trouverons cinq établissements offrant une palette d'agréments plus étendue que celle des établissements de l'Isère rhodanienne qui ne concerne que la déficience intellectuelle moyenne et profonde.

La zone du Nord-Isère, aux confins de l'Ain et surtout de l'Est-Lyonnais, si elle n'était pas dépourvue de structures d'accueil avant les années 80, se trouve maintenant dans une position délicate en raison d'une part du développement de la Ville-Nouvelle (Villefontaine, l'Isle-d'Abeau...) et surtout, d'autre part, du fait de la modification de la population de cette ville nouvelle qui se paupérise à l'instar de celle de toutes les villes-nouvelles.

L'agglomération grenobloise, sans que celle-ci soit surdotée, doit sans doute envisager une analyse de ses équipements au regard d'une baisse importante de sa population et surtout d'un déplacement de celle-ci vers la périphérie.

Et que dire de la situation de la Matheysine et du Trièves ? Qu'en est-il, que peut-il en être de l'intégration scolaire dans ces territoires montagneux à l'habitat dispersé ? Par exemple, peut-on n'envisager qu'en termes d'implantation de CLIS, en excluant de la réflexion les temps et les coûts de transports allongés et augmentés ? Là, le coût ne représente qu'un aspect second s'il n'y avait pas à prendre en compte la fatigue qu'entraîne le temps de transport qui peuvent être de plus de deux heures par jour. L'internat est parfois la solution la plus raisonnable et, sans négliger les réflexions fondées sur des principes éducatifs, la géographie peut nous imposer le mode de prise en charge de l'enfant ou de l'adolescent.

C'est donc à une étude longue, basée sur les principes de l'analyse des territoires que nos services veulent s'attarder afin d'organiser l'intégration scolaire au mieux des intérêts des enfants et des adolescents et de leur famille, et cela dans le cadre d'un véritable schéma départemental du handicap. Le chantier est ouvert qui doit tenir compte de l'existant et des besoins.

Toutefois nos services n'ont pas attendu pour mettre en œuvre l'intégration scolaire, et celle-ci est allée crescendo : 320 intégrations individuelles en écoles primaires en 1993/1994 et 628 en 1997/1998. Cela participe à la mise en place d'un dispositif qui veut renforcer, chaque jour un peu plus, les synergies entre les plateaux techniques des établissements, les services de soins et d'éducation, les établissements scolaires, les intersecteurs de pédopsychiatrie...

Pour ce qui concerne le secteur médico-éducatif, le dispositif comprend :

- 36 CLIS 1,
- 9 CLIS 2,
- 1 centre de rééducation motrice avec 3 classes,
- 1 école pour amblyopes et aveugles avec 3 classes,
- 3 UPI en collège,

- 3 SESSAD pour déficients intellectuels moyens et légers,
- 1 SESSAD pour troubles du comportement et de la personnalité,
- 1 SESSAD pour handicaps moteurs,
- 1 SSEFIS,

- 6 instituts de rééducation,
- 8 IME pour déficients légers,
- 11 IME pour déficients moyens – profonds,
- 2 établissements pour handicapés moteurs,
- 1 IME pour autistes.

Ce dispositif accueille :

- en établissement :
 - 2 300 enfants et adolescents.
- **en milieu scolaire ordinaire :**
 - 628 élèves en intégration individuelle,
 - 522 élèves en intégration collective.

Ce sont donc environ 5 enfants pour 1 000 qui bénéficient d'une intégration scolaire¹, mais ils ne représentent, encore, que 32% des élèves «handicapés».

1. La population scolaire du département (1^{er} et 2^{ème} degré) est d'environ 232 000 élèves.

Situations de l'intégration scolaire en région Rhône-Alpes : département de la Drôme

Monique OZELLE

Inspectrice des Affaires Sanitaires et Sociales, Drôme

Actuellement dans la Drôme :

- 440 enfants et adolescents handicapés ou inadaptés recensés à ce jour sont scolarisés dans les établissements scolaires,
- 210 enfants en intégration individuelle à temps partiel.

Parmi ces jeunes, 230 le sont avec un soutien médico-éducatif apporté par les Services d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile.

Il existe, en effet, 242 places autorisées de SESSAD dans la Drôme. C'est le département de la Région Rhône-Alpes le mieux équipé : cela représente un taux d'équipement de 1,84 pour une moyenne Rhône-Alpes de 0,81. Le second est la Loire (1,35), le plus faible est l'Ardèche (0,36).

On notera aussi qu'en matière d'établissements, le département est également relativement bien équipé avec 812 lits ou places.

Ce qui porte le taux d'équipement global services + établissements parmi les plus élevés de Rhône-Alpes : second à 9,54 (hors déficients sensoriels). La moyenne Rhône-Alpes est de 9.

1. Historique du dispositif médico-social d'aide à l'intégration scolaire

La mise en place de services d'aide à l'intégration scolaire est relativement ancienne dans le département puisque les premiers services ont démarré en 1985 et 1989.

Ils ne s'appelaient pas encore SESSAD mais plus banalement *Services de Soins* intervenant dans des classes *spécialisées* qui ne s'appelaient pas encore CLIS.

La création de SESSAD et le développement de leur capacité datent en général des années 1994 et 1995 au moment de ce que l'on a appelé la révision des Annexes XXIV, c'est à dire les agréments des établissements médico-sociaux pour l'enfance handicapée. Ce fut l'occasion d'une réflexion commune des CDES, administrations (DDASS, Education Nationale), établissements et associations sur les modes de prise en charge à organiser pour répondre au mieux aux besoins des enfants et aux attentes des parents.

Ce fut l'occasion de développer des alternatives à l'établissement et favoriser l'intégration scolaire comme le préconisaient les textes de 1989 grâce à des actions médico-éducatives venant en appui au travail pédagogique des enseignants.

Le contexte dans la Drôme semblait favorable à la création de services tels que les SESSAD, parce que :

- il n'y avait pas dans le département de problèmes majeurs d'orientation en structure médico-éducatives : le potentiel de places était largement suffisant pour satisfaire les besoins locaux ;
- il n'y avait pratiquement pas d'enfants orientés restant sans solution mais quelques orientations dites «*par défaut*», c'est-à-dire pas forcément orientés dans la structure adéquate ;

– par ailleurs, l'enquête de population faite par le CREAI à l'époque révélait, dans les IME, un nombre non négligeable d'enfants déficients intellectuels légers à la limite de la déficience intellectuelle au regard des nouvelles qualifications OMS, qui incitait à s'interroger sur leur place adéquate dans le système scolaire et médico-éducatif.

Un certain nombre d'enfants avaient plus leur place en établissements scolaires ordinaires qu'en institution spécialisée, et un soutien médico-éducatif pouvait être un gage de réussite de leur intégration scolaire.

Un nombre important de places de SESSAD ont donc été créées à partir des IME existants, en bénéficiant de leur infrastructure et de leur plateau technique. C'est donc ainsi que la grande majorité des SESSAD drômois dépendent d'un IME, très peu sont autonomes.

Les créations de SESSAD proposées par les établissements ont été organisées en collaboration entre les services de la DDASS et de l'éducation spécialisée au sein de l'Education Nationale.

Ces SESSAD avaient pour objectif l'intégration scolaire des jeunes handicapés et la plupart d'entre eux (10 sur 12) ont été conçus, soit en totalité, soit en partie, en appui de CLIS (et plus tard d'UPI).

Souvent l'ouverture des CLIS et des SESSAD ont été concomitantes et le lieu d'implantation résultait d'une concertation entre association ou établissement, Education Nationale et DDASS.

2. Le dispositif scolaire et médico-social pour l'intégration des enfants handicapés

CLIS, UPI et SESSAD dans la Drôme

21 CLIS	→	230 places
3 UPI	→	30 places
13 SESSAD	→	242 places
sur 21 CLIS		
2 CLIS	→	convention avec le secteur de pédopsychiatrie
15 CLIS	→	intervention d'un SESSAD
4 CLIS	→	interventions diverses : <i>CMP, CMPP, libéral</i>
sur 3 UPI		
2 UPI	→	interventions d'un SESSAD
1 UPI	→	interventions diverses

Répartition des places par type de handicap

	CLIS	UPI	SESSAD
déficience intellectuelle	180	30	141
déficience auditive	16	0	30
déficience motrice	16	0	49
troubles du comportement	0	0	22
déficience mentale	18	0	0
TOTAL	230	30	242

Un nombre de places élevé : aussi bien dans les écoles primaires et collèges (260 places CLIS + UPI) que dans les SESSAD (242 places). Ces deux nombres sont à peu près équivalents.

15 CLIS sur 21 travaillent avec un SESSAD, soit pour la totalité, soit pour une partie des enfants qui la composent.

2 UPI sur 3 travaillent avec un SESSAD (peu d'UPI pour l'instant : ce qui pose problème à la sortie des CLIS).

- Les places de CLIS ou UPI sont occupées à 98 %
- Les places de SESSAD à 95 % (229 occupées sur 242) avec des situations *différentes* selon les handicaps.

Les SESSAD pour handicapés moteurs :

- 2 services dans les agglomérations de Valence et Montélimar,
- le second service est de constitution récente, il connaît une montée en charge progressive.

Les SESSAD pour enfants déficients auditifs et pour enfants et adolescents présentant des troubles du caractère et du comportement sont en dépassement d'effectif.

Concernant les enfants présentant des troubles du comportement, ce SESSAD subit le contre-coup du manque de places en Institut de Rééducation.

Les SESSAD pour enfants et adolescents déficients intellectuels ne sont plus tout à fait pleins (- 20 places). En effet, certaines places de SESSAD viennent en accompagnement de jeunes scolarisés en SEGPA et sortant des IME pour déficients intellectuels légers. Or, on constate un changement dans le recrutement des SEGPA, celles-ci ont tendance à se fermer aux jeunes venant des IME.

Par ailleurs, un SESSAD prévu pour fonctionner avec des adolescents d'une UPI ne fonctionne pas comme prévu car l'UPI n'est pas ouverte.

3. Lieux pédagogiques d'intervention des SESSAD dans la Drôme

CLIS	108 places	47%
UPI	21 places	9%
SEGPA	28 places	12%
Milieu Ordinaire (écoles primaire, collèges, lycée)	72 places	32%

Répartition par déficiences

Il est à noter :

pour les SESSAD :

- la prépondérance des places de SESSAD pour enfants déficients intellectuels, représentant **58,3 %** des places,
- viennent ensuite les SESSAD pour handicapés moteurs : **20,3 %** des places,
- puis les SESSAD pour déficients auditifs : **12,4 %**,
- et enfin les SESSAD pour enfants et adolescents présentant des troubles du caractère et du comportement : **9 %** des places.

pour les CLIS :

La prépondérance des handicaps intellectuels est plus marquée : **78 %** des places en CLIS.

Il est important de préciser en effet que le mode de prise en charge en SESSAD n'est pas le même selon les types de handicap.

• *En matière de déficience intellectuelle* : l'essentiel des places des SESSAD interviennent auprès des enfants scolarisés en CLIS, en UPI et en SEGPA (**98 %**) :

- **61 %** dans les CLIS,
- **21 %** dans les SEGPA,
- **16 %** dans les UPI.

• *En matière d'handicap tant moteur qu'auditif* : la prise en charge en SESSAD s'exerce aussi bien lorsque les enfants sont scolarisés en CLIS qu'en milieu ordinaire. La prise en charge en milieu ordinaire est toutefois prépondérante, elle représente :

- **73 %** des places de SESSAD moteurs,
- **54 %** des places de SSEFIS pour enfants sourds.

• *En matière de troubles du comportement* : tous les enfants du SESSAD sont scolarisés en milieu ordinaire.

4. Lieux d'interventions géographiques des SESSAD :

En ville	177 places	
Valence	68 places	
Romans	48 places	
Saint-Vallier	10 places	
Chabeuil	8 places	
Crest Livron	12 places	
Montélimar	26 places	
Dieulefit	5 places	
En grandes agglomérations	41 places	<i>(villes + périmètre 30 km autour)</i>
Valence	33 places	
Montélimar	8 places	
En itinérant	24 places	<i>(en zone rurale)</i>

5. Taux de couverture des CLIS et UPI par les SESSAD :

Sur 225 places de CLIS : **108** places sont accompagnées d'un SESSAD, **soit 48 %**.

Sur 30 places d'UPI : **21** places sont accompagnées d'un SESSAD, **soit 70 %**.

6. Les évolutions du dispositif :

A leur démarrage, la plupart des SESSAD pour déficients intellectuels s'appuyaient sur une CLIS et, en général, la capacité du SESSAD et celle de la CLIS étaient identiques : environ 8 enfants.

La prise en charge éducative du SESSAD était plutôt collective, l'éducateur s'occupait d'un groupe classe ensemble ou en sous-groupe.

Au fil des années :

- de nouvelles CLIS se sont créées,
- l'ensemble des CLIS ont vu leur capacité augmenter passant en général de 8 à 12 enfants.

Cela a eu pour conséquences :

- que l'équipe éducative d'un SESSAD ne prenne en charge qu'une partie des enfants de la CLIS ;
- que l'équipe d'un SESSAD soit amenée à intervenir dans plusieurs CLIS, voire vis à vis d'enfants dans d'autres classes de l'école.

Ces évolutions en ont induites d'autres dans le mode de prise en charge médico-éducative :

- la prise en charge des enfants passe d'un mode plutôt collectif antérieurement, à une prise en charge beaucoup plus individualisée actuellement ;

- les SESSAD, en quelque sorte, se positionnent en tant que services de soins différents de la CLIS et organisent des accompagnements d'enfants hors école et temps scolaire (mercredis).

Les intégrations se sont plus individualisées. Cela n'est pas sans poser problème pour les SESSAD car, en suivant des enfants dans plusieurs CLIS ou écoles, il y a inévitablement dispersion et perte de moyens ou perte de temps (trajets, multiplication des réunions de synthèse).

Certains éducateurs regrettent cependant cette dissociation au sein des enfants de CLIS, entre ceux qui sont suivis par le SESSAD et ceux qui ne le sont pas (ces derniers sont quelquefois également en grande difficulté).

Les locaux

Là aussi, les choses évoluent et beaucoup de responsables de SESSAD pensent qu'il y a plus d'intérêt à ce que les locaux du SESSAD, où s'effectuent les entretiens ou les rééducations, soient installés hors de l'école. En général, ceux-ci étaient installés dans l'école sauf, dans certains cas, les locaux de rééducation, orthophonie, psychomotricité... qui sont ceux des IME s'ils sont proches.

7. Constats venant des SESSAD

Constats en demi-teinte

- Les constats sont un peu différents selon le mode d'intégration de l'enfant et le mode d'intervention du SESSAD.

- Dans le cas d'intégrations individuelles dans les écoles ou collèges du secteur ou de quartier, le fait que le SESSAD intervienne auprès d'un enfant est vécu comme une aide à l'équipe éducative et un «plus» pour son intégration : les écoles se font plus ouvertes et apprécient cette aide.

- Dans le cas de scolarisation en CLIS et l'intervention du SESSAD dans les CLIS, l'intervention d'équipes soignantes extérieures dans la CLIS et l'école, et l'intégration de l'enfant handicapé dans l'école ne semblent véritablement se passer au mieux que si la CLIS elle-même est bien intégrée dans l'école.

- Il est extrêmement important que la CLIS ne soit pas la classe «à part» dans l'école. Il faut que l'ensemble de l'école soit intégrante, c'est à dire tous les enseignants et pas seulement l'enseignant de la CLIS.

En ce qui concerne les transports

Ils constituent une difficulté surtout lorsqu'il s'agit de transporter des enfants habitant en milieu rural vers une CLIS. Les enfants n'ayant pas une IPP de 50 % n'ont pas le droit au taxi (une minorité). On trouve des solutions au cas par cas, souvent grâce à un transport collectif par taxi ou par les bus scolaires.

Vis à vis de certains parents

Certains parents sont réticents vis à vis des SESSAD. En effet, s'ils finissent par accepter la CLIS, certains acceptent plus difficilement l'intervention d'un SESSAD qui s'apparente pour eux au handicap.

Certains SESSAD proposent une prise en charge alternée en UPI pour la scolarité et en IMPro pour les apprentissages pré-professionnels. Ce rapprochement vers l'IME est mal accepté par certains parents.

En ce qui concerne le passage de certains enfants d'IME vers les SESSAD

En fait, il n'y en a peu. Cela signifie, à notre avis, que les orientations préconisées par la CDES sont adéquates et correspondent bien à la problématique de l'enfant.

En ce sens, le SESSAD constitue bien une réponse satisfaisante pour les enfants qui y sont orientés et une aide efficace à l'intégration scolaire de ces enfants.

Le problème qui reste est celui de la sortie du SESSAD

Elle se pose notamment vers 12 ans au passage du cycle primaire au cycle secondaire et lorsque ces adolescents ne peuvent pas entrer en collège.

Actuellement, le nombre de places en UPI n'est pas suffisant pour assurer les sorties de CLIS et le passage en IME est alors envisagé.

De même, les critères d'accès en SEGPA sont plus sélectifs qu'auparavant car l'Education Nationale veut augmenter le niveau scolaire des SEGPA.

Moins d'adolescents déficients intellectuels légers orientés en SESSAD accèdent à une SEGPA et pour autant les UPI n'assurent pas encore leur relais.

En final, ce sont actuellement davantage les jeunes présentant des troubles du comportement qui sont accueillis dans les SEGPA accompagnés d'un SESSAD.

Il est probable que le problème de la sortie des jeunes du système éducatif spécialisé se posera à 16 ans à la sortie de l'UPI.

16 ans c'est jeune !

Où vont ces jeunes ?

Les IME actuellement saturés pourront difficilement les accueillir. Par ailleurs, beaucoup de parents et de jeunes ne souhaitent pas cette solution.

Ce que l'on peut cependant dire actuellement, en conclusion, c'est que le soutien éducatif et de soins apporté par les équipes des SESSAD permet l'intégration scolaire d'enfants handicapés qui n'auraient pu rester à l'école sans eux. Basés sur une conception très scolaire au départ dans la Drôme, ils tendent à élargir leurs actions vers d'autres secteurs extrascolaires permettant une intégration plus large de l'enfant dans son environnement.

Situations de l'intégration scolaire en région Rhône-Alpes : projet dans le département de l'Ain

Madame SAPET

Inspectrice Education Nationale, Chargée de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire, Ain

Dans le cadre de l'élaboration du schéma départemental en faveur des enfants handicapés de l'Ain, l'Education Nationale et la DDASS ont décidé de travailler ensemble pour apporter plus de cohérence entre les structures médico-éducatives et celles de l'Education Nationale afin de mieux répondre aux besoins des enfants et adolescents handicapés sur la totalité du département.

Exemple : CLIS 1 / UPI + service ou établissement spécialisé + transports + communes

Un **groupe de travail** spécifique «*intégration scolaire*» va être constitué afin de réfléchir aux différentes modalités d'accès à la scolarité pour les enfants et adolescents handicapés. Ce groupe associera des représentants de parents d'enfants handicapés, des directeurs d'établissements ou de services spécialisés, des présidents d'associations, des personnels de l'Education Nationale (psychologue, médecin scolaire, secrétaire CCPE).

Mise en synergie des ressources et des compétences

A partir des besoins repérés dans le département suite aux investigations en cours conduites par le CREA Rhône-Alpes et la CDES (types de déficiences et taux par bassin de population), des demandes des usagers, des contraintes en terme de transports et d'accessibilité des locaux, des structures médico-éducatives d'appui, l'Education Nationale proposera un schéma départemental en cohérence et en complémentarité en respectant deux principes bien sûr :

- une gestion maîtrisée des fonds publics,
- une égalité d'offre sur tout le département.

Exemple

Accès à la scolarité des enfants et adolescents handicapés (3-16 ans) par bassin de vie :

- *accueil en maternelle et lien avec PMI, CAMSP et réseaux d'aides spécialisés (psychologues scolaires) ;*
- *accueil dans les écoles, les collèges et les lycées par bassin de formation (services d'appui et de soutien type SESSAD à développer pour accompagner les jeunes, leurs parents et aider les équipes éducatives) :*
 - *intégrations individuelles : environ 400 jeunes,*
 - *intégrations collectives : 31 CLIS, 0 UPI et quelques places en SESSAD ;*
- *lisibilité des structures ou dispositifs d'accueil (CLIS/CLIS1, classes intégrées...)* ;
- *et surtout un état des lieux très précis sur les intégrations scolaires.*

Les intégrations individuelles

- Mieux repérer les déficiences des jeunes, notamment les déficiences mentales ou les troubles psychiques, en associant les médecins scolaires (utilisation du guide-barème, de la classification OMS et autre).
- Mieux cerner les accompagnements en terme de soins et de rééducations (orthophonie à haute dose, 70% sont suivis), d'auxiliaires d'intégration...

- Mieux connaître les modalités de scolarisation : à temps partiel (1/2, 1/4, 1/8 ?) ou à temps complet (3/4 ou plein temps).
- Mieux identifier les capacités des jeunes par rapport aux compétences scolaires à acquérir afin de construire un véritable projet pédagogique d'intégration.
- Mieux suivre les parcours de ces jeunes en intégration et leur devenir après 12 ans.
- Mieux analyser les intégrations difficiles voire impossibles.

Les intégrations collectives

24 CLIS et 7 classes intégrées :

- dont aucune CLIS1 avec convention (avec établissement ou service spécialisé),
- dont 50% d'enfants seulement reconnus handicapés (refus de consulter au CMP),
- dont 30% sont suivis au moins en orthophonie, mais peu ou pas de soins,
- retard scolaire ou déficiences ou troubles psychiques ou troubles du comportement ?

Projet d'étude avec l'aide du CREAI Rhône-Alpes, des Secrétaires de Commissions et des Médecins scolaires

- Mieux identifier le public accueilli : élèves en difficultés scolaires + comportementales ou élèves déficients ?
- Mieux identifier leur âge, leur durée moyenne de séjour en CLIS, leurs niveaux scolaires et leurs progrès...

pour :

- transformer les CLIS actuelles en CLIS1 avec conventions ou en classes thérapeutiques,
- créer des UPI en continuité des CLIS1 avec services d'appui,
- rendre plus lisibles les structures d'accueil pour mieux travailler ensemble,
- offrir un accès à la scolarité.

Carrefour n°1

Intégration scolaire des enfants souffrant de déficiences intellectuelles

Monsieur RICHARD

Secrétaire CCPE, Rhône

Monsieur JANSOON

Directeur, IME Camille Veyron, Bourgoin-Jallieu, Isère

Le groupe a écouté deux témoignages de parents d'enfants trisomiques et trois témoignages de professionnels (deux responsables de SESSAD à Valence et à Grenoble, et un dispositif UPI, Unité Pédagogique d'Intégration dans un collège avec un soutien médico-éducatif réparti entre un SESSAD et un IME).

Les témoignages de parents ont révélé deux approches différentes.

L'une permettant à la famille d'assumer la maîtrise complète de l'accueil de leur enfant en milieu ordinaire au prix d'une forte mobilisation en lien avec les professionnels du secteur libéral (orthophonie, psychomotricité). Une écoute certaine et des échanges de qualité avec les enseignants dans le cadre d'un projet d'école ont favorisé cette intégration. Dans ce premier exemple, a été pointée l'importance de l'auxiliaire d'intégration, qualifiée d'aide précieuse et indispensable. La crainte de la non reconduction de l'intégration d'une année sur l'autre est toujours présente.

Dans le deuxième témoignage, l'intégration d'une jeune enfant trisomique, étayée par un SESSAD, a modifié un parcours jusque-là chaotique au cours duquel, paradoxalement, l'enfant pouvait être intégré dans la classe de l'école pré-élémentaire, mais pas dans les temps et lieux de vie scolaire.

L'intervention d'un directeur de SESSAD a permis de pointer les conditions préalables à l'ouverture d'un SESSAD :

- l'ouverture de la CLIS doit être inscrite dans le projet de l'école,
- l'enfant doit être intégré en CLIS, mais aussi et surtout dans l'école,
- nécessité de tisser des liens,
- l'intégration scolaire de chacun des enfants doit faire l'objet d'une préparation qui associe l'établissement scolaire, la famille, l'élève et le personnel du SESSAD,
- nécessité d'informer les parents sur la structure qui va accueillir l'enfant, et de prendre en compte leurs paroles en qualité de co-acteur du projet de leur enfant.

Le témoignage suivant est la présentation générale de l'historique des UPI et la création d'une UPI au sein du collège de Vaise. Il s'agit d'un dispositif particulier de soutien faisant appel d'une part à un SESSAD et d'autre part à un IME. Ce témoignage soulève aussi le problème de la poursuite des intégrations à la suite des CLIS dans une scolarisation en UPI. Les UPI ne peuvent être la suite systématique d'un parcours en CLIS, il faut s'éloigner ici d'une conception de filière.

L'entrée en UPI peut être rapprochée de l'entrée en collège qui marque le passage de l'enfance à l'adolescence, passage qui est également perçu par la personne handicapée. Celle-ci, en UPI, est avant tout un collégien.

L'équipe du collège pointe la nécessité de travailler avec un établissement médico-social et d'inscrire dans sa pratique le devenir de l'adolescent lors de sa sortie d'UPI. Les éducatrices de chacun des deux dispositifs insistent sur l'accompagnement au sein de la classe, de l'établissement, et hors de l'établissement. Le projet pédagogique de l'UPI insiste sur la nécessité de mettre en place un projet individuel de formation pré-professionnelle.

La dernière intervention d'une directrice de SESSAD nous permet de tirer des enseignements essentiels sur le «*chantier en cours*» de l'intégration scolaire :

- pas de modèles pré-établis, tout est à réinventer à chaque instant,
- question posée d'une formation spécifique pour le travail de soutien à l'intégration scolaire,
- éviter de tomber dans le piège de la sur-spécialisation des SESSAD (pathologie particulière).

Ces témoignages et les échanges qui en ont découlé ont permis de dégager les obstacles et les conditions de l'intégration scolaire des enfants souffrant de déficience intellectuelle.

Obstacles :

- les orientations par défaut,
- le *turn over* de l'équipe pédagogique, et en particulier celui de l'enseignant,
- l'isolement de l'enseignement, voire l'isolement de la CLIS,
- difficultés de mise en place de bonnes conditions pour un réel travail d'équipe (disponibilité pour des réunions).

Conditions :

- importance du projet d'école,
- nécessité de la pérennité,
- nécessité d'un lieu ressource pour faciliter l'accès à l'information,
- prévision d'auxiliaires formées à l'intégration,
- qualité du partenariat (famille, enfant, école, établissement ou service spécialisé),
- nécessité de penser l'ouverture des CLIS et UPI parallèlement à l'ouverture des SESSAD.

Il faut souligner l'alchimie particulière qui s'avère nécessaire entre :

- d'une part, l'engagement des acteurs, leur professionnalisme,
- d'autre part, les supports institutionnels.

Carrefour n°2

Intégration scolaire des enfants souffrant de déficiences motrices

Madame BATON

Directrice, SESSD (ARIMC), Lyon, Rhône

Madame RITTER

Conseillère pédagogique, Adaptation et Intégration Scolaire, Rhône

1. De la mise en place d'un SESSAD à partir d'un établissement spécialisé

(IEM Cran Gevrier, Haute-Savoie) par M. Claude DUROT, directeur.

Le SESSAD a été créé en août 1997 : 12 places, équipe pluridisciplinaire, interventions majoritairement sur le lieu scolaire.

- *Questions sur le partenariat*

L'intrusion dans la famille peut être déstabilisante : éviter trop d'interventions dans ce cadre.

Il existe un risque d'être vécu comme *intrusif* dans les interventions à l'école : leur souci est de laisser toute la place à l'enseignant dans le cas des interventions en classe (place à prendre par rapport à d'autres intervenants, auxiliaire d'intégration par exemple).

Il faut préserver la place des familles dans leur relation à l'école (dont l'élaboration de la convention d'intégration).

- *Question de la participation à la formation des enseignants sur le concept de l'intégration.*

- *Problème de la scolarité en secondaire : deux élèves handicapés moteurs sont actuellement scolarisés en UPI pour déficients mentaux (seule structure d'accueil qui a pu être envisagée).*

Quelle intégration professionnelle sera possible?

2. Remarques à propos du soutien à l'intégration scolaire en secondaire à partir d'un établissement spécialisé

(Fondation Richard, Lyon 8^e) par Mme NAST, institutrice spécialisée.

Le Centre d'Education Motrice intègre depuis plus de vingt ans des élèves dans le secondaire. Cette intégration s'est développée fortement à partir de 1995.

- *L'intégration est modulable :*

- totale ou partielle (voire seulement pour une matière),
- limitée dans le temps (aller-retour possible entre le collège et le CEM).

- *Des paramètres facilitateurs peuvent être dégagés :*

- la proximité des structures,
- la stabilité des équipes, leur engagement,
- la présence d'auxiliaires à l'intégration (le collège Mermoz bénéficie de deux AI),
- la volonté du principal,
- la mobilisation du CPE, du secrétariat du collège (photocopie),
- le lien en cas d'absence, d'hospitalisation.

- *Il existe peu de conventions d'intégration dans le secondaire : pour certains, celles-ci sont vécues comme stigmatisantes.*

- *«L'accueil global» reste en question (passage aux toilettes, cantine, transport, sentiment d'acceptation par les jeunes).*

3. Compte-rendu de la mise en place d'une CLIS 4 (Villefranche-sur-Saône, Rhône) par M. BAVIERE, délégué départemental APF.

L'association a soutenu une démarche menée par les parents concernés pour faire aboutir le projet. Leur mobilisation forte, corrélée à des éléments favorables, a permis d'aboutir rapidement. Les différents partenaires se sont impliqués : Éducation Nationale, District de Villefranche, CDES. La question de la poursuite d'études dans le cadre d'une UPI 4 est actuellement souhaitée.

4. Exposé d'une pratique de mise en œuvre des cycles à l'école et de son impact sur l'accueil d'élèves handicapés (Ecole Paul-Emile Victor, Lyon 8^e) par M. ERRERA, directeur.

L'école est un lieu de vie et un lieu d'apprentissage : chaque enfant est différent et unique. L'enseignant est un facilitateur de l'apprentissage. Les classes «*multi-âges*» (regroupement des élèves d'un cycle) permettent à chacun, dont l'enfant handicapé, d'avancer à son rythme. Une année supplémentaire dans un cycle n'est pas une pénalisation mais un approfondissement.

Les élèves handicapés ne sont pas plus différents que les autres : pour eux (comme pour les autres), les enseignants apportent des aides et vont en chercher ailleurs.

Le débat a été riche et convivial. Tous les acteurs de l'intégration, dont les parents, se sont exprimés.

Les échanges ont montré que des actions existent et que les partenaires sont en réflexion.

Carrefour n°3

Intégration scolaire

des enfants sourds et des enfants malvoyants

Monsieur BOURQUES

Directeur, CROP Jean Lonjaret, Châtillon d'Azergues, Rhône

Monsieur PETIT

Inspecteur Education Nationale, Chargé de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire, Loire

1. Formation à l'accompagnement
La professionnalisation à la relation partenariale.
2. Intégration et politique partenariale dans un projet d'école, ce qui suppose :
 - conventionnement,
 - contractualisation,
 - relation avec décideur,
 - matériel adapté.
3. Implication des « hiérarchies » comme moteur élément dynamogène suppose :
 - information,
 - contractualisation,
 - allocation de temps de concertation.
4. Repenser le financement des «services» (financement à l'acte)...
5. Nature du lien service/école (parole de l'enseignant représentée au sein du service).
6. Régionaliser certains équipements
(repenser l'échelle de l'évaluation des demandes et de l'apport des réponses).

Carrefour n°4

Intégration des enfants présentant des troubles de la personnalité

Monsieur JABOUIN

Directeur, SESSD Vénissieux, Rhône

Monsieur CHATARD

Secrétaire CCPE, Rhône

Deux thèmes ont été abordés :

1. La révélation des difficultés de l'enfant en milieu scolaire pré-élémentaire et élémentaire et les tentatives de réponses, intervention de Mme le docteur COULAUD, médecin de PMI, ZUP de Vénissieux (Rhône).

Constat

Manifestations diverses de l'inadaptation de l'enfant (violences, fuite, agression, refus des règles, angoisse..) à l'occasion de la première scolarisation.

La scolarisation est moins difficile lorsque les troubles de l'enfant sont révélés avant la première rentrée scolaire : mise en place d'un projet d'intégration.

Urgence de l'intervention auprès de l'enfant qui montre sa souffrance, auprès des autres enfants et de l'enseignant.

Réponse

Agir sur le temps de scolarisation, présence de moyens humains (auxiliaire d'intégration...), aide psychologique et action auprès des parents en grande souffrance.

Nécessité d'une capacité rapide de réaction en imaginant des réponses plus immédiates que les moyens institutionnels traditionnels.

Après visite médicale PMI, seconde visite avec le pédopsychiatre du secteur au sein de l'école.

Le débat a ensuite porté essentiellement sur deux thèmes :

- la détection et le traitement précoce des troubles du comportement,
- la nécessité du travail partenarial, en particulier pour les enseignants qui sont confrontés à la gestion de situations intégratives difficiles et parfois très douloureuses.

Plusieurs expériences sont présentées :

- la Passerelle de la Maison des Trois Espaces à Saint-Fons,
- l'accueil en maternelle de l'enfant et de la famille,
- l'aménagement des effectifs (classe des petits moins chargées).

L'aide aux enseignants par la rupture de l'isolement, les lieux de parole, le travail d'équipe et partenarial apparaissent à tous comme incontournables, malgré des moyens souvent insuffisants.

2. Le passage de l'école élémentaire au collège et la poursuite de l'étayage psychosocial de l'enfant.

• *Intervention de Mme GALLERON, directrice adjointe, Institut de Rééducation L'Arc-en-Ciel à Trévoux (Ain).*

Présentation d'un service de détection dont l'objectif est de dépister et d'aider les enfants des collèges en souffrance psychique.

Actions dans trois directions : l'enfant, les enseignants, les familles, pour élaborer les difficultés et les souffrances.

Importance du travail en équipe, de la triangulation et de poser un cadre.

• *Intervention de Mme RIVIERE, conseillère pédagogique AIS du Rhône.*

Présentation du dispositif des classes thérapeutiques, des UPI, des Dispositifs d'Intégration Scolaire, leur fonctionnement (mise en place, convention, recrutement, profil de l'enseignant, nécessité du travail en partenariat et de l'utilisation de divers moyens de médiation).

Le débat a ensuite porté sur :

– pour une prise en charge globale et cohérente de l'enfant, il est impératif d'associer en partenariat l'Education Nationale, le secteur social et médico-social, les secteurs de pédopsychiatrie, ainsi que les collectivités territoriales ;

– une interrogation cependant : les enfants TPCC semblent être les oubliés de la réforme de l'Education Nationale car ils sont exclus des CLIS et des UPI.

Les services de PMI (Protection Maternelle et Infantile)

Madame le Docteur MARIE-LANOE

*Médecin Départemental du service Santé et Prévention du Conseil Général du Rhône
plus particulièrement chargée de l'enfance handicapée*

Lors de ces journées, je me fais le porte-parole des équipes de PMI travaillant sur le terrain.

Les missions des PMI

1. Elles sont définies par la loi n°89-899 du 18 décembre 1989 relative à la protection et à la promotion de la santé de la famille et de l'enfance. Ce sont des missions de prévention primaire, secondaire et tertiaire :

- vaccinations, éducation pour la santé,
- dépistage,
- information et orientation des familles lorsqu'un handicap a été repéré et conseils de prise en charge entre autres par les Centres d'Action Médico-Sociale Précoce (CAMSP),
- soutien et accompagnement des parents par les professionnels de PMI,
- aide à l'intégration vers les structures petite enfance, chez les assistantes maternelles et dans d'autres lieux d'accueil...

2. Ces missions sont assurées sur le terrain par différents professionnels (médecins, sage-femmes, infirmières, puéricultrices, auxiliaires de puériculture, psychologues, conseillères conjugales, assistantes sociales...).

Ceux-ci travaillent dans les MDR (Maison du Département du Rhône) implantées dans les quartiers au plus proche du domicile des familles, en lien très étroit avec les assistantes sociales de polyvalence et les travailleurs sociaux de l'aide sociale à l'enfance.

Cette implantation favorise une bonne connaissance du réseau local (maternités, structures petite enfance, assistantes maternelles, écoles, centres médico-psychologiques, centres sociaux, CAMSP, secteurs libéraux et associatifs) et facilite ainsi le travail en partenariat.

Le souci des professionnels de notre service est de **favoriser l'insertion de tout enfant et de ses parents** dans la cité.

Cette insertion est d'autant plus difficile quand naît dans une famille un enfant handicapé. Cet événement retentit sur l'ensemble de la dynamique familiale et demande aux professionnels une écoute et un accompagnement d'autant plus attentif.

Les moyens de l'intégration

Pour les professionnels de PMI, la question de l'intégration au sens large se pose dès la naissance, et même avant la naissance au moment de l'annonce du handicap.

Le développement du travail en réseau avec les professionnels de la maternité, des services de pédiatrie ou du libéral permet de proposer à ces familles un **accompagnement** le plus précoce possible par la sage-femme ou la puéricultrice de PMI ; cette rencontre peut se faire à domicile ou à la MDR.

Cet accueil permet :

- un temps d'écoute pendant lequel les parents peuvent exprimer leur souffrance, leurs interrogations, leurs problèmes,
- de les préparer à leur rôle de parents, et de leur faire découvrir peu à peu le potentiel de leur enfant, malgré les limites qu'il présente,
- de les informer des possibilités de prise en charge pour leur enfant handicapé (par un CAMSP, ou autre mode de prise en charge),
- d'aider à accompagner leur enfant vers un lieu de socialisation (halte-garderie, lieu d'accueil enfant-parent...).

C'est aussi proposer des **temps de rencontre et d'échanges collectifs** avec d'autres mams et leur bébé à la MDR, en présence de la puéricultrice et de la sage-femme.

C'est offrir la possibilité d'un **entretien avec le psychologue** de PMI qui peut conduire à orienter les parents vers une prise en charge en centre médico-psychologique si nécessaire.

Lors du passage à l'école, il est souhaitable de préparer en amont avec la famille, l'enfant, les soignants, les services de prévention et l'équipe éducative l'arrivée de cet enfant.

Cela nécessite des rencontres entre professionnels de différentes institutions et peut conduire à aménager des passerelles entre le secteur de la petite enfance et le secteur de l'Education Nationale (temps d'accueil alterné : halte-garderie/école ; lieux d'accueil intermédiaires : jardins d'enfants adaptés, par exemple...).

Aussi, pour aider à la réalisation des missions du service de PMI dans le domaine de l'enfance handicapée, le Conseil Général du Rhône a-t-il mis en place une équipe départementale «*petite enfance et handicap*» constituée de professionnels de PMI, qui se tient à disposition des parents, des associations, des professionnels du Conseil Général et d'autres institutions.

Elle a une fonction d'information, de formation, de coordination (et de mise en lien) entre les différents professionnels connaissant l'enfant et apporte ainsi sa contribution à la recherche de solutions pour l'enfant, sa famille et/ou les professionnels qui l'accompagnent.

Les questionnements concernant l'intégration scolaire

Quand la question de l'intégration à l'école d'un enfant handicapé se pose, il est important d'accepter d'avoir un **regard multiple** sur l'enfant et sa famille. Ceci entraîne de fait la nécessité d'un travail partenarial entre des professionnels d'horizons divers.

Dans ce travail les professionnels ont à s'interroger sur :

- leur capacité d'écoute,
- la reconnaissance qu'ils ont du travail de l'autre,
- leur remise en question et leurs représentations par rapport au handicap.

Cette rencontre conduit aussi à nous confronter à des attentes différentes entre les parents, l'enfant, les professionnels de la petite enfance et les enseignants ; la richesse de ces échanges devrait nous conduire à trouver des solutions adaptées pour l'enfant, souples et modulables dans le temps.

Veillons à ce que l'école maternelle soit avant tout un lieu d'accueil pour l'enfant et qu'on lui laisse le temps de l'appivoiser, et évitons de stigmatiser trop tôt la différence chez l'enfant en devenir.

Tous les professionnels qui connaissent l'enfant ont à réfléchir avec les parents aux moyens à mettre en place pour favoriser au mieux cet accueil de l'enfant à la petite école.

Les services de santé scolaire

Madame le Docteur ASTIER

DPSE Ville de Lyon

La DPSE

La DPSE est un service municipal responsable de la santé :

- des élèves de 4/12 ans scolarisés en maternelle et en élémentaire,
- des enfants fréquentant les crèches et haltes-garderies municipales.

Trois grandes missions :

- la lutte contre l'échec scolaire et l'exclusion,
- le suivi des populations fragilisées,
- le développement du partenariat.

Le travail en équipe médecin, infirmière, assistante sociale est la base du fonctionnement du service de santé scolaire.

La signature d'un contrat d'objectif Ville de Lyon / Education Nationale, en octobre 1989, renouvelé en octobre 1995, a favorisé un travail en partenariat au bénéfice des enfants.

Dans ce cadre, un sous-groupe de travail intitulé «*enfant en difficulté ou enfant à besoins spécifiques*» s'est mis en place depuis trois ans. Piloté par Madame AGUILERA (IEN) et moi-même, il est composé de personnels Ville de Lyon et Education Nationale :

- un médecin scolaire,
- une infirmière scolaire,
- une assistante sociale,
- une psychologue DPSE,
- une psychologue scolaire,
- une secrétaire CCPE,
- un directeur d'école primaire,
- une directrice d'école maternelle,
- Madame BOUTTIER, secrétaire CDES à l'intégration.

Plusieurs axes ont été travaillés avec comme objectif de faire en sorte que l'enfant s'adapte à l'école, mais aussi que l'école s'adapte à cet enfant «*différent*» :

- la rédaction d'un contrat d'aménagement de la scolarité pour les enfants non handicapés (ou non encore reconnus comme tels) et non porteurs de maladies chroniques, présentant des troubles des conduites et/ou des apprentissages ;
- la mise en place de groupes de parole pour les enfants par les membres du RASED ;
- le développement des activités de détente, bien-être, par les équipes de la DPSE avec le projet de passage de relais aux enseignants ;
- la possibilité, pour les enseignants d'une même école, de participer à des groupes d'analyse de la pratique, organisés par ACAPELA dans l'école ;
- la mise en place de conférences pédagogiques sur les troubles d'apprentissage ;
- une réflexion sur l'aide aux parents.

Le rôle des équipes médico-sociales

1. Le travail en partenariat reste primordial et le cas de chaque enfant en difficulté à l'école (qu'il soit handicapé, malade ou non) doit faire l'objet d'une concertation en équipe éducative.

Le «*handicap*», c'est l'affaire de tous et les regards différents sur un enfant enrichiront la réflexion et permettront une meilleure décision concernant les modalités de scolarisation.

2. Nos équipes interviennent à trois niveaux :

- dépistage du «*handicap*» (bilans de santé, examens à la demande) ;
- suivi des enfants avec un travail de lien avec les partenaires internes et externes à l'école et participation aux conventions d'intégration ; rencontres annuelles systématiques des familles ;
- orientation en apportant dans les dossiers les renseignements médicaux, paramédicaux et sociaux utiles à l'enfant.

Il est important d'apporter une aide à l'enfant, mais aussi à la famille, et d'être à l'écoute des problématiques familiales, car «*les enfants vont mieux lorsque les parents souffrent moins*».

3. Aménagements concernant les enfants handicapés moteurs :

- une école par arrondissement accessible aux handicapés moteurs,
- sept bureaux ergonomiques à la DPSE mis à disposition des enfants dans les écoles, chaque année en fonction des besoins.

4. Une CLIS 4 à l'école Edouard Herriot (Lyon 8ème) pour les enfants handicapés moteurs avec une disponibilité de temps plus importante pour les personnels médico-sociaux rattachés à cette école.

Des classes CROP pour les enfants malentendants avec une équipe médico-sociale recrutée pour leur suivi.

5. Suivi des enfants de CLIS 1 par une pédopsychiatre.

Le CAMSP et l'intégration scolaire

Michel BOUTIN

Directeur, CAMSP pour enfants déficients moteurs (ARIMC), Lyon

Les Centres d'Action Médico-Sociale Précoce (CAMSP) reçoivent des enfants de la naissance jusqu'à six ans. L'aide à l'intégration scolaire n'est pas leur fonction principale mais celle-ci intervient dans le suivi d'un certain nombre d'enfants. Dans ce cas, ils jouent un vrai rôle de soutien à l'intégration et préfigurent l'intervention d'un SESSD.

Un CAMSP comme le nôtre, qui reçoit des enfants déficients moteurs, suivait en 1998 vingt-huit enfants de la tranche d'âge de 3 à 6 ans ; parmi eux, un tiers étaient scolarisés, environ la moitié à temps plein et la moitié à mi-temps.

Le trait caractéristique de cette intégration est d'être la première intégration scolaire dans la vie de l'enfant avec les enjeux particuliers qui sont ceux de la maternelle. La façon dont elle s'engage nous paraît importante pour la suite de la scolarisation des enfants handicapés.

Quel rôle joue le CAMSP ?

J'ai regroupé quelques remarques issues de notre pratique sous trois titres : accompagner la décision de la famille, éclairer les objectifs de la scolarisation des enfants et questions actuelles.

Accompagner la décision de la famille

La recherche d'une orientation adaptée. L'inscription à l'école s'inscrit dans une réflexion plus large sur l'orientation de l'enfant amorcée soit à l'initiative du CAMSP, soit à celle des familles vers 2 ans ½ - 3 ans. Il faut souvent une année pour que les familles découvrent quelles sont les possibilités qui leur sont ouvertes.

Les éducatrices qui interviennent à domicile peuvent aborder cette question au rythme des parents et envisager les projets possibles. L'assistante sociale peut apporter des « informations » sur les dispositifs administratifs et médico-sociaux qui sont prévus pour les enfants handicapés. Les consultations médicales peuvent jouer leur rôle de lieu d'annonce du handicap lorsque l'intégration scolaire paraît par exemple contre-indiquée ou inenvisageable. Mais la décision reste toujours de la responsabilité de la famille.

Le contexte familial. Le contexte familial et professionnel joue aussi une part importante. Souvent, durant les deux ou trois premières années, tout s'est arrêté (vie professionnelle de la mère, projet de nouvelle grossesse) pour tout consacrer à l'enfant en difficulté. Autour des trois ans, on observe souvent un rééquilibrage de la vie familiale. L'intégration scolaire s'inscrit dans ce mouvement et la décision qui est prise intègre des données qui débordent l'évaluation des déficiences de l'enfant. Ce ne sont pas forcément les moins handicapés qui sont inscrits à l'école ordinaire.

La dynamique de chaque histoire d'enfants. L'intégration scolaire s'inscrit aussi dans la suite d'un accueil en crèche ou en garderie que le CAMSP cherche à favoriser. Ce temps a permis de voir comment l'enfant entrait en relation avec d'autres enfants et comment il se mobilisait lors des activités, sinon avec sa participation motrice, du moins avec sa présence active.

Le choix de l'intégration s'inscrit également dans une anticipation du devenir de l'enfant. Le contrat de la maternelle autorise une première intégration dont les familles peuvent mesurer les limites dans le temps, mais qui est essentielle pour que les parents puissent se dire qu'ils n'ont rien manqué et aussi pour marquer la place symbolique dans la société que donne à l'enfant le fait d'avoir pu entrer, même pour un temps, à l'école ordinaire.

Lorsque cette réflexion peut être menée à son terme, la décision parentale n'est plus prise dans l'état de l'alternative intégration / éducation spécialisée où forcément l'intégration scolaire est en fonction d'*idéal*. Elle s'inscrit comme projet de vie adapté au contexte familial.

La rencontre du milieu éducatif et scolaire. Il arrive souvent que l'accompagnement par le CAMSP se traduise par la présence des éducatrices lors des premières rencontres avec l'école. Il s'agit à la fois de soutenir les parents dans cette véritable présentation d'enfant, de soutenir l'enfant dans ses capacités pour l'aider à se montrer sous son meilleur jour, et rassurer l'école en montrant l'engagement du CAMSP.

Eclairer les objectifs de la scolarisation des enfants

L'entrée à l'école maternelle, comme pour tous les enfants mais plus que les autres, marque pour les enfants handicapés l'accès à une vie autonome par rapport à une présente maternante. Elle est aussi leur initiation à une société d'enfants avec ses modes de relation, ses rites et ses fantasmes. Elle les introduit au partage de l'ensemble des règles communes qui définissent la classe et les expose à l'épreuve des apprentissages et de la norme, du faire comme les autres. Chacun de ces termes est un enjeu pour les enfants handicapés et ceux qui les accompagnent.

Aider les enfants à « apprendre l'école ». L'action d'un CAMSP peut s'exercer à l'occasion des visites des éducatrices ou des rééducatrices faites à l'école. Leur présence à certains moments de classe comme des ateliers peut permettre d'aider les enfants à «*apprendre l'école*». C'est en soi un objectif important pour des enfants handicapés habitués dès le plus jeunes âge à la relation d'aide individuelle. Profiter de l'école suppose d'être présent et attentif aux consignes collectives et de suivre le mouvement pour être «*un parmi d'autres*» en faisant ce que la maîtresse a prévu...

L'enjeu des consignes collectives peut être en soi un obstacle à une véritable intégration. Cela conduit notre CAMSP à créer par périodes des groupes de quelques enfants pour les préparer à l'école en les entraînant au fonctionnement collectif.

Soutenir les modes d'apprentissage passifs. Prendre part à toutes les activités, au moins par leur présence, permet aux enfants handicapés de s'en faire une idée, de les vivre dans leur tête, ou d'en faire l'expérience avec une personne relais qui leur prête un instant ses capacités motrices.

Même s'il ne s'agit pas d'un apprentissage proprement dit, mesuré par une réalisation (coller, dessiner), c'est un accès à la culture et aux modes d'être de leur classe d'âge. De même, tout un vocabulaire technique de l'école peut être enregistré alors qu'il n'y a pas d'émission verbale. Il apparaît utile que, régulièrement, éducatrices et rééducateurs viennent confirmer que, même s'il n'y a pas de production, la présence de l'enfant est pleine de sens.

Installations matérielles. Il est aussi possible de réfléchir avec la maîtresse aux conditions matérielles de l'apprentissage propre à chaque enfant, de réintroduire la particularité du handicap dans le collectif. Ceux qui connaissent l'enfant depuis plusieurs années déjà peuvent être attentifs à de tous petits détails qui changent les réalisations de l'enfant : pour l'un, c'est avoir les

pieds bien appuyés par terre pour préserver l'équilibre qui autorise le graphisme ; pour l'autre, renoncer au chevalet pour faire de la peinture car cela implique une station debout difficile qui mobilise toute sa capacité d'attention ; pour un troisième, la nécessité de garder ses chaussures pour participer à la gymnastique, ou introduire un fauteuil roulant pour lui permettre une exploration plus large de la cour de récréation.

Relais rééducatif. Bien connaître les difficultés rencontrées par l'enfant à l'école permet aussi de les reprendre dans les rééducations au CAMSP, par exemple l'usage des ciseaux, le graphisme...

Double évaluation. Enfin, les apprentissages de l'enfant peuvent faire l'objet d'une double évaluation, l'une par rapport aux objectifs scolaires et l'autre par rapport à son handicap. Ces deux évaluations s'éclairent l'une l'autre : référence à ce que font habituellement les enfants à cet âge qui permet à l'enfant de se situer, et limite de ce qui est exigible en fonction de ses déficiences lorsque la consigne est comprise même si la réalisation est médiocre ou le temps d'exécution plus long.

Questions actuelles

Ce sont des préoccupations inspirées par des situations que nous avons rencontrées. Elles n'ont pas de valeur générale mais peuvent nous indiquer des écueils à éviter.

Alourdissement des commissions d'intégration. Le nombre de participants peut être important, les parents se sentent isolés, la lourdeur d'organisation rend moins souple le suivi de l'enfant, beaucoup des participants ne sont pas engagés dans le suivi quotidien de l'enfant.

Evolution des exigences de l'école maternelle. Le niveau des acquisitions graphiques exigibles ou la demande d'écrire très petit met l'accent sur la précocité. Cela accentue le handicap, alors que les enfants déficients moteurs ont acquis tardivement la motricité et sont encore en évolution.

Intégrations trop partielles. Comme il est difficile de dire non aux familles, il y a toujours des intégrations à une ou deux heures par semaine sans véritable projet, ni de socialisation, ni d'apprentissage. En plus, c'est très lourd pour les parents qui, s'ils ont d'autres enfants, passent leur temps en accompagnement.

Auxiliaires d'intégration. Leur intervention peut paradoxalement entraîner une restriction à l'accueil des enfants lorsque leur présence devient la condition de l'intégration. Se perd alors le sens de la présence des auxiliaires par rapport à des besoins précis de l'enfant à tel moment, pour telle activité, et se trouve annulé l'appel à l'autonomie.

Difficulté des CAMSP à être accueillis dans l'école. Il est parfois difficile de rencontrer la maîtresse, ou d'observer l'enfant en situation scolaire, ou d'organiser des rééducations régulières dans l'école, faute de place ou d'une organisation qui le permet...

A mesure que l'intégration scolaire sort de l'époque pionnière et qu'elle s'institutionnalise, s'ouvrent de nouvelles possibilités à un nombre accru d'enfants, mais nous sommes exposés à la lourdeur de l'organisation sociale qui crée de nouveaux freins. Nous avons collectivement à veiller à ne pas rendre l'intégration scolaire impossible...

Les SESSAD, des outils privilégiés du dispositif médico-social

Odile BATON

Directrice, SESSD (ARIMC), Lyon

C'est à partir de réflexions et de l'expérience de la création, de la mise en place et de la direction d'un Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile pour enfants handicapés moteurs depuis bientôt dix-huit ans dans la région lyonnaise, que je m'autorise aujourd'hui à réfléchir avec vous sur ces nouveaux outils de la palette des structures médico-sociales que sont les SESSAD.

Tout d'abord posons brièvement quelques éléments du cadre.

Les SESSAD tirent leurs missions de :

- la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975,
- la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 (qui est venue conforter les incitations émises par les circulaires de 1982 et 1983 concernant l'intégration scolaire des enfants handicapés).

Avec des appellations changeantes, les premiers Services de Soins et d'Education Spécialisée se sont créés à partir des années 1960-1970, essentiellement pour accompagner des enfants soit lourdement handicapés (aujourd'hui polyhandicapés), soit au déficit sensoriel ou moteur. Mais, à l'époque, ces services sont marginaux et créés essentiellement pour répondre à des besoins non couverts.

Les premiers textes législatifs régissant réellement les Services d'Education Spéciale et de Soins à Domicile sont ceux des Annexes 24 (avril 1988 et octobre 1989).

Dans son article 48, l'Annexe 24 énonce :

«Il peut être créé un service d'éducation spéciale et de soins à domicile rattaché à l'établissement ; ce service peut également être autonome.

Son action est orientée, selon les âges, vers [...] le soutien à l'intégration scolaire ou à l'acquisition de l'autonomie comportant l'ensemble des moyens médicaux, paramédicaux, psycho-sociaux, éducatifs et pédagogiques adaptés [...].

Le service d'éducation spéciale et de soins à domicile œuvre en liaison étroite avec les secteurs de psychiatrie infanto-juvénile, les services hospitaliers, la protection maternelle et infantile et les centres d'action médico-sociale précoce, les centres médico-psychologiques...».

Les partenaires sont donc repérés, ce sont :

- «l'enfant ou l'adolescent concerné,
- la famille ou le représentant légal,
- le directeur d'école ou le chef d'établissement,
- le médecin et l'infirmier du service de promotion de la santé en faveur des élèves,
- le conseiller d'orientation, les psychologues,
- le responsable de l'établissement ou du service sollicité pour une prise en charge spécialisée».

La démarche, les procédures

La construction d'un projet individualisé d'intégration scolaire avec l'ensemble des partenaires suppose «*l'analyse des conditions d'intégration par l'équipe éducative et les intervenants extérieurs*», «*l'étude de la faisabilité du projet individualisé d'intégration scolaire par l'ensemble des partenaires*».

Pourquoi cette structure a-t-elle été créée ?

Outil privilégié conçu pour soutenir l'intégration scolaire de l'enfant et pourtant, si la mission et les objectifs sont clairement définis, tout reste à inventer, toutes les modalités sont à créer. Ce qui pourrait laisser à penser que c'est la «*panacée*», que, dans l'esprit de chacun des partenaires, tout est possible.

Un outil privilégié

Pour l'enfant et pour les enfants

Pour l'enfant, le dispositif permet de vivre sa vie d'enfant, parmi et avec les autres enfants, tout en étant reconnu avec ses particularités et besoins spécifiques auxquels il sera répondu de façon individualisée et particulière. Les réponses seront inscrites dans son cadre ordinaire de vie : celui de sa famille, de sa fratrie, dans le lien qui l'unit à ses parents ; celui de l'école, lieu d'apprentissage et d'expérimentation des premières données sociales au-delà de la famille.

Apprendre à vivre parmi les autres, avec les autres, dans la relation avec les autres, c'est peut-être la reconnaissance d'une appartenance sociale au corps de l'humanité.

Dans un domaine plus matériel, les interventions dans le cadre du temps scolaire permettent à cet enfant d'avoir du temps pour «*lui*», pour jouer ou ne rien faire, pour être un enfant tout simplement.

Outil privilégié pour les autres enfants : ceux qui font partie de sa fratrie, ceux qui feront partie du même groupe classe, pourront repérer quelques dimensions de ce qui bouscule la «*norme*» et peut-être, à travers cette expérience, découvrir le respect de la différence, soutenus en cela par la parole des adultes qui oeuvrent dans ce sens. Les professionnels ont aussi ce rôle à jouer lorsqu'ils sont interrogés par les copains ou les frères et sœurs.

Pour les parents

Outil privilégié pour l'enfant, pour les enfants, mais aussi pour les parents. Cet outil s'est mis en place à leur demande, dans la mouvance des revendications ayant permis à la Loi de 75 d'émerger.

Cette mouvance s'inscrit, me semble-t-il, dans la mouvance ordinaire de cette période *post 68*. Les parents d'élèves souhaitent entrer à l'école, avoir une voix entendue en ce qui concerne l'organisation de l'établissement scolaire. De la même manière, les parents d'enfants handicapés souhaitent rester acteurs dans le projet pour leurs enfants et reconnus à part entière dans leurs compétences spécifiques de parents qu'ils souhaitent pouvoir exercer aussi auprès de leur enfant handicapé.

Pour les parents, l'intervention d'un SESSAD va donc permettre de concevoir et de garder leur rôle parental. Ils vont être soutenus alors que la spécificité du handicap de leur enfant vient interroger ou bousculer leurs repères, soutien dont ils bénéficient à travers les interventions auprès de leur enfant, mais aussi auprès d'eux-même. L'objectif est de leur permettre d'adapter leur rôle de parents, de dire leurs craintes ou leur souffrance et de faire face.

Pour eux, outil de soutien et aussi outil de relais, les interventions dans le cadre scolaire soulagent les parents dans cette organisation. Nous leur devons l'information, mais la charge

est suppléée, de même pour tout ce qui concerne les sorties ou les aménagements scolaires. Bien sûr, les parents sont concernés, apportent leur contribution s'ils le peuvent ou le désirent, mais le relais est pris et leur permet peut-être d'être disponibles à leur enfant pour d'autres horizons... que la prise en charge !

Outil privilégié de soutien et de relais pour les parents, sans prendre «*la place de*». C'est peut-être une particularité du SESSAD que d'être dans une mission de mise à disposition du possible qui doit se nuancer et s'adapter en fonction du besoin de l'enfant, du souhait des parents, en terme d'étayage et de service.

Certains parents «*oublent*» de mentionner l'intervention du service lorsqu'ils se présentent dans un groupe de parents et parlent de leur rôle dans le maintien de leur enfant en milieu ordinaire. Par contre, d'autres préfèrent que nous présentions le handicap de leur enfant à l'école parce que, disent-ils, «*nous n'avons pas forcément les mots appropriés et puis, c'est notre fils, vous serez plus objectifs*». Soit le service est apparemment ignoré, soit il lui est demandé de prendre le relais.

Ces enfants, nous ne les avons pas «*sous la main*», nous ne pouvons rien faire sans que les parents aient donné leur accord, ils gardent leur rôle de parents.

Pour les enseignants

Il est demandé à l'école d'accueillir tous les enfants, mais l'enseignant ne peut sans doute pas avoir toutes les compétences, pour toutes les particularités. Il a acquis les compétences pour répondre au plus grand nombre et c'est aussi ce qui lui donne des bases de référence. Il sait comment la réflexion intellectuelle se met en place chez un enfant et comment les apprentissages des fonctions supérieures se construisent.

Pour la spécificité liée aux particularités d'un enfant, il peut alors venir questionner l'observation et la connaissance du handicap des professionnels du SESSAD, pour construire sa propre démarche et prendre en compte cette spécificité de l'enfant dans son accompagnement pédagogique. Il peut y avoir alors adaptation de l'outil ou de l'attitude pédagogique dans la complémentarité des rôles et des fonctions.

Pour tous les intervenants, les particularités liées au handicap viennent interroger les limites des compétences. La complémentarité des compétences permet le relais et rend plus compétent l'ensemble des intervenants, chacun gardant son identité et son rôle, mais pour le plus grand bénéfice du premier intéressé : l'enfant porteur de ses particularités.

Cette perception complémentaire permet aussi de s'adresser aux parents, de leur expliquer les compétences de leur enfant dans une certaine cohérence. Dans cette approche, c'est d'abord l'enfant qui devrait tirer bénéfice de cette intervention concertée à son endroit, lui permettant de trouver alors, autant que possible, ses propres repères pour construire sa pensée.

Restent à trouver les supports pour élaborer cette complémentarité à travers des rencontres formelles et informelles.

Un outil privilégié, mais aussi un outil contesté et un outil dérangent

Outil contesté

La mission du SESSAD inscrit le soutien à l'intégration scolaire, mais concrètement rien n'est prévu, tout est à inventer, à créer.

Si chaque élève est accueilli individuellement, chaque intervenant et chaque enseignant ne sont pas concernés par ce seul enfant. Ils souhaiteraient organiser les interventions de la façon leur convenant le mieux. Tous les enseignants (ou presque) proposent des interventions entre

15h30 et 16h30. Faire entendre que l'intervenant est aussi concerné par d'autres enfants est parfois difficile et laisse souvent un parfum de recherche de convenance mal comprise.

L'organisation de l'école se fait en dehors de la prise en compte des interventions pour cet enfant en particulier (même si matériellement, lorsqu'une activité est prévue, la présence de cet enfant sera étudiée).

Comment alors respecter le rythme d'intervention malgré tout ?

L'intervenant se déplaçant d'école en école, les aléas de la circulation peuvent occasionner un retard et c'est parfois mal compris.

L'école, la classe ont leur structure de fonctionnement bien repérée et c'est presque toujours à l'intervenant extérieur de s'adapter.

Une intervention bien comprise du SESSAD pourrait s'exprimer en terme de complémentarité. Cet enfant a des particularités qui appellent des interventions spécifiques. Ce qui lui est donné dans le cadre de ces interventions individuelles lui permet de mieux comprendre ensuite ce qui lui est proposé dans le cadre scolaire. Il adapte le dysfonctionnement de ses outils pour pouvoir mieux recevoir et utiliser ce que l'enseignant pourra lui proposer.

Cette notion est extrêmement difficile à être appréhendée et comprise.

Pour sa disponibilité dans le cadre scolaire, l'enfant a besoin de l'ensemble de ces interventions spécifiques et ordinaires pour progresser et avancer à son rythme dans le chemin de la connaissance. Il a besoin des deux types d'intervention, non dans l'exclusion ou l'opposition, mais dans la complémentarité. L'intervenant qui propose une intervention pendant le temps scolaire ne nie pas l'apport de l'enseignant aux élèves pendant ce temps-là, mais repère les besoins particuliers de cet enfant dans un domaine particulier.

Alors, outil privilégié contesté parce que marqueur de la différence ?

Si nous intervenons dans l'école pendant le temps scolaire, ce n'est pas parce que l'enfant est *«pareil»*, c'est justement qu'il a des besoins spécifiques qui appellent des interventions spécifiques. Lorsqu'un intervenant vient chercher un enfant dans une classe, cela dit *«quelque chose»* du besoin spécifique à l'ensemble de la classe. Parfois, l'enfant manifeste une réaction de l'ordre du désagrément, ce qui fait dire à l'enseignant que l'enfant ne *«veut pas aller en rééducation»*. Pour le rééducateur, ce sera peut-être l'occasion de reparler avec l'enfant de cette réalité qui est sienne, du besoin d'une intervention spécifique (*«pourquoi»*, *«jusqu'à quand»*, *«comment»*).

Peut-être pourrions-nous alors repérer que ce n'est pas de la rééducation que l'enfant ne veut pas, mais qu'il peut y avoir quelque chose de l'ordre du processus de révélation du handicap dans cette difficulté.

Alors, qui ne supporte pas ce repérage particulier ?

La parole des adultes à ce moment-là sera fondatrice pour permettre à l'enfant de se repérer.

Outil dérangeant

Outil privilégié, outil contesté, outil qui dérange. Cet outil recherche la complémentarité dans l'action de partenaires, aide à la révélation du handicap et vient parler de rythme individualisé. Il est à la recherche de pratiques ajustées, pose des questions, interroge et vient donc déranger l'ordre établi qui pourrait laisser croire que tous les enfants d'une même classe sont *«pareils»*.

- *Comment faire alors pour trouver la bonne ou la juste place avec ces partenaires ?*

Cela demande un temps d'ajustement dans un rythme scandé par le rythme scolaire.

- *Que dire aux enseignants ?*

Rien de l'histoire, mais peut-être l'effet que le handicap peut produire sur cet enfant... Répondre aux questions, alimenter la réflexion, mais la juste parole est si difficile à trouver : trop en dire, et l'enseignant est submergé, sidéré... retenir, et l'enseignant reproche quelques temps plus tard de lui avoir dressé un tableau idéal, loin de la réalité.

Cette bonne distance de la parole est difficile à ajuster car, dans cette rencontre obligée, chacun ignore la perception que l'autre a du handicap.

Outil dérangeant qui cherche comment et quand dire ce qu'il a à dire, mais aussi à qui le dire, outil qui cherche son interlocuteur.

Chacun des partenaires va apprécier de sa place les ajustements de la situation. Mais, plus précisément, c'est aussi la voie d'entrée dans l'école : c'est au directeur de l'école bien sûr de proposer ce qui paraît adapté au fonctionnement de son établissement.

Parlons-nous à l'enseignant seulement ou à l'équipe pédagogique ? Y aura-t-il l'ensemble des autres interlocuteurs éventuellement concernés ? Parfois, on s'interroge dans ces réunions regroupant systématiquement tous les participants, jusqu'à seize ou dix-sept pour un élève déjà bien suivi. Quels sont donc subitement les enjeux ?

Dans un SESSAD, les «*habitudes*» sont éphémères. Même si nous accompagnons un enfant pendant dix ans, chaque année le décor change : l'école, l'enseignant, le directeur de l'école, le principal de collège... et tout est à reprendre. Mais pour autant, c'est une structure à part entière, qui a ses règles et ses repères. Dans sa mission de soutien à l'intégration scolaire, les modalités de rencontre avec les enseignants font partie de ces repères : rencontres ponctuelles, rencontres régulières, réunions deux à trois fois dans l'année. La question du lieu de rencontre, nous ne la posons plus (dans l'utopie de nos premières années de fonctionnement, nous avons envisagé les rencontres une fois à l'école, une fois au service. Mais les méandres administratifs de ce fonctionnement nous ont fait abandonner ce principe de réciprocité).

Outil dérangeant donc, parce qu'interrogeant les pratiques, y compris celle du repérage individuel des besoins et celles qui ont trop souvent des difficultés à intégrer le projet personnalisé et individualisé.

Est-ce que les partenaires peuvent accepter de se laisser déranger dans ces termes ?

Conclusion

Nous avons essentiellement essayé de donner le sens de nos pratiques, car les modalités bougent et fluctuent, et ne sont pas des modèles.

La question qui demande toute notre vigilance reste : «*comment s'inscrire dans le réseau de cet enfant, être partenaire à part entière et reconnu ?*». Parfois, les questions de territoire viennent bousculer les idées fondatrices.

L'intégration scolaire n'appartient à personne, elle est «*l'affaire*» de plusieurs institutions. Les SESSAD en font partie. Elle n'est pas non plus une fin en soi, ni un objectif pour l'enfant, mais un outil, un chemin mis à sa disposition et à celle de ses parents pour construire sa vie. N'en faisons pas nos enjeux, mais apprenons à travailler ensemble.

Alors, en guise de conclusion, qu'est donc une telle structure qui ne donne rien à voir, où l'évaluation des pratiques est à construire ?

Rigueur et souplesse sont les clefs de voûte de cette structure sans murs et dont le cadre, élaboré à partir des fondements de l'action, peut se moduler, se déformer, s'adapter sans pour autant se disloquer, éclater et se dissoudre.

Outil privilégié parmi les dispositifs d'aide et de soutien qui a besoin de professionnels avec une identité bien repérée pour savoir qui ils sont, ce qu'ils font dans un cadre d'intervention qui souvent n'est pas le leur et dont il faut pourtant connaître les règles pour s'y adapter, le respecter, se faire accepter et remplir sa mission spécifique.

Outil privilégié où l'on intervient sans protection visible, sans garde-fou contre les bleus, les éclaboussures.

Au SESSAD, les professionnels travaillent à mains nues, sans filet, avec pour toute protection une identité professionnelle bien construite et le cadre institutionnel dans la tête. La régulation de la structure doit permettre à la fois la prise de parole autonome et responsable de chacun et la cohérence de l'intervention de l'équipe dans la rigueur de la mission.

Alors, c'est peut-être une structure qui met à disposition, dans une mission de soin, de soutien et d'accompagnement, des professionnels spécialisés qui doivent répondre aux besoins individuels, qui doivent adapter leurs pratiques et leur savoir-faire aux compétences des partenaires imposés par la situation, qui doivent abandonner la *«toute puissance»*, faire avec des critères qui ne leur appartiennent pas toujours, en ayant l'objectif de permettre à l'enfant de vivre sa vie d'enfant, tel qu'il est, dans son milieu naturel, parmi les siens.

Le groupe départemental de coordination HANDISCOL'

Monsieur SCHMITT

Inspecteur d'Académie, Chargé de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire, Rhône

La mise en place d'un groupe de coordination **Handiscol'** par département se propose de remédier à deux constats essentiels issus du rapport sur «*l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés*», établi à la suite d'une mission conjointe confiée par les deux Ministères des Affaires Sociales et de l'Education Nationale à leur Inspection Générale respective.

Ces deux constats sont les suivants :

- l'appréciation statistique de l'intégration scolaire et le recensement des enfants en attente d'intégration ou d'établissement ne sont pas satisfaisants,
- les cloisonnements entre les administrations et les institutions perdurent et rendent difficile l'harmonisation des décisions. L'intégration scolaire individuelle ou collective des enfants et des adolescents implique en effet une étroite articulation avec les moyens d'accompagnement nécessaires.

En d'autres termes, il s'agit bien de mettre en place un groupe de pilotage de l'intégration scolaire.

Un bref rappel chronologique

Le *tableau* ci-après indique les principales étapes et évolutions des textes diffusés par le Ministère de l'Education Nationale et concernant la mise en place des groupes Handiscol'.

La comparaison de ces textes permet d'observer, au-delà de la seule dénomination (conseil de groupe), quelques hésitations pour assurer la présidence de cette instance (Préfet, Inspecteur d'Académie) et en définir la composition, en particulier au niveau des collectivités territoriales (communes, départements, région).

REFERENCE	<i>Texte du 3 décembre 1998 «scolarisation des enfants handicapés».</i>	<i>Communiqué de 3 février 1999.</i>	<i>Note du 23 mars 1999.</i>
NOM DU GROUPE	Conseil Départemental de l'Intégration Scolaire.	Groupe de coordination Handiscol.	Groupe départemental de coordination Handiscol.
RESPONSABILITE PRESIDENCE	<i>(le texte ne dit rien à ce sujet)</i>	Sous la responsabilité du Préfet.	Présidence du Préfet, animé par l'Inspecteur d'Académie DSDEN.
COMPOSITION	Services de l'Etat. Elus des collectivités territoriales. Associations de parents.	Services de l'Etat : - Education nationale, - Affaires sociales et Santé. Collectivités territoriales. Associations.	Les deux services de l'Etat directement impliqués : - Education nationale, - Santé-Action sociale. Elus territoriaux : communes, départements, régions. Associations de parents d'enfants handicapés.

REFERENCE (suite)	Texte du 3 décembre 1998 «scolarisation des enfants handicapés».	Communiqué de 3 février 1999.	Note du 23 mars 1999.
MISSIONS	Instance d'observation, d'évaluation Instance consultative chargée : - d'établir un état des lieux (bilan annuel), - de faire des propositions, - de faciliter la contractualisation entre les partenaires.	Etablir un recensement des enfants et des jeunes à la recherche d'une intégration. Etablir un schéma départemental et régional de l'accueil en milieu scolaire.	Mette en place au plan départemental la politique d'encouragement à la scolarisation des enfants handicapés. Identifier les besoins, les structures et les stratégies. Faire apparaître les capacités et réalités de l'accueil individuel et collectif par grand type de handicap.
NIVEAU REGIONAL OU ACADEMIQUE NIVEAU NATIONAL	Régional ou académique : commission de suivi de la politique d'intégration sous la responsabilité du ou des Recteurs. National : Cellule Educative Nationale Affaires sociales.	/	/

Le texte définitif (circulaire n°99-188 du 19 novembre 1999), signé conjointement par Mme la Ministre déléguée, chargée de l'enseignement scolaire, et par Mme la Secrétaire d'Etat auprès du Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, chargée de la santé et de l'action sociale, précise et complète sa composition.

Il est coprésidé par l'Inspecteur d'Académie et par le Directeur Départemental des Affaires Sanitaires et Sociales. Il réunit non seulement les représentants des associations de parents d'enfants handicapés, mais aussi ceux des fédérations de parents d'élèves et des personnels des établissements et services médico-éducatifs et sanitaires. Le secrétaire de la CDES est également associé aux travaux du groupe Handiscol'.

Le groupe se réunit au moins trois fois par an et présente avant la fin de l'année civile, devant le Conseil Départemental Consultatif des Personnes Handicapées, un rapport sur l'état de la scolarisation des enfants et adolescents handicapés. Cet état des lieux annuel intègre le bilan de la CDES, ainsi que les données statistiques départementales de l'intégration. Ce rapport comporte également une partie recommandations en termes d'objectifs et d'actions prioritaires utiles à l'atteinte de ces objectifs. Le rapporteur est nommé pour trois ans par le Préfet.

Le rapport est adressé au Recteur ainsi qu'au Directeur Régional des Affaires Sanitaires et Sociales afin de permettre la planification des actions d'intégration et une meilleure répartition des moyens au niveau académique.

Pallier à une absence de pilotage

La décentralisation et la déconcentration ont modifié l'organisation politique et administrative de la France depuis 1982 et constituent la toile de fond commune pour une territorialisation des politiques. Ces évolutions ont affecté de façons assez différentes les différentes administrations présentes dans le champ de l'intégration scolaire. Elles ont surtout profondément remanié les relations entre les partenaires. Ce processus de décentralisation a plutôt mis en lumière les difficultés de concertation entre les partenaires, tout comme l'inégalité et la disparité des situations locales. Les écarts qui existaient entre les régions, départements et communes n'ont pas été réduits et la confusion des rôles entre partenaires impliqués dans la politique du handicap s'est plutôt accrue.

Si la poursuite de l'objectif d'intégration est l'affaire de tous, elle ne peut reposer aujourd'hui que sur une logique première de proximité. Aussi, l'augmentation quantitative et qualitative de

l'intégration scolaire implique que le décloisonnement des administrations concernées et des collectivités territoriales soit levé. Il est nécessaire d'organiser le pilotage du dispositif d'intégration scolaire, d'inventer des solutions, des réponses locales, compatibles avec le respect des engagements nationaux affirmés par voie législative.

C'est le sens essentiel à donner à la création des groupes départementaux de coordination Handiscol', c'est-à-dire penser dans son ensemble la cohérence d'un dispositif et en coordonner les actions.

Assurer une cohérence d'ensemble

Aucune mesure prise isolément ne peut constituer la panacée à l'intégration scolaire. Il faut en même temps progresser sur le terrain de la formation initiale et continue des enseignants et des personnels d'encadrement. Il s'agit aussi d'améliorer les dispositifs en place, voire de remédier à certains dysfonctionnements tels que ceux relevés dans le rapport conjoint IGEN/IGAS.

La recherche d'une cohérence d'ensemble revient en fait à relever un défi fondamental pour le service public : *être capable d'assurer l'égalité des usagers devant ce service pour que soient garantis à tous les enfants et adolescents handicapés des droits universellement reconnus.*

C'est bien par une plus grande cohérence dans les décisions administratives que ces droits pourront non seulement être reconnus mais appliqués.

Une formation conjointe des personnels médico-éducatifs et Education Nationale

Jean-Jacques LATOUILLE

Inspecteur Education Nationale, Chargé de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire, Isère

Nous faisons, comme d'autres, le constat qu'il est beaucoup parlé du partenariat, parfois même on enseigne le partenariat et certains voudraient qu'on apprenne le partenariat.

A l'instar de JANKÉLÉVITCH qui dit que, pour commencer, il ne faut pas réfléchir à comment commencer mais qu'il faut commencer, nous avons décidé de ne plus réfléchir au comment faire le partenariat, mais de le mettre en œuvre. Dans une perspective lointaine, mettre en œuvre le partenariat dans les institutions, autour de l'enfant, c'est d'abord faire cohabiter et travailler ensemble des professionnels d'origines et de formation différentes, qui doivent bâtir un projet pour un enfant «*commun*».

Comment pourraient-ils le faire s'ils ne possèdent pas un minimum de territoire langagier et conceptuel commun ? Le moment de la formation, initiale comme continue, nous est apparu comme propice à organiser des espaces de rencontre et de réflexion pour les professionnels.

Ainsi nous avons organisé trois espaces de rencontre :

En formation initiale des professeurs des écoles¹ :

- la création, conformément aux directives ministérielles, d'un module consacré à l'accueil des élèves handicapés auquel participent des personnels de l'IUFM, un Inspecteur chargé de l' AIS, des personnels de l'Institut de Formation des Travailleurs Sociaux d'Echirolles (IFTS), des représentants d'établissements spécialisés et d'associations,

- la participation, sur la base du volontariat, d'étudiants professeurs des écoles aux «*mercredis de l'IFTS*» qui sont des conférences à thèmes autour de la prise en charge des enfants et des adolescents,

En formation continue :

dans le cadre de la préparation du CAPSAIS,

- la participation, sur la base du volontariat, d'étudiants professeurs des écoles aux «*mercredis de l'IFTS*» qui sont des conférences à thèmes autour de la prise en charge des enfants et des adolescents.

dans le cadre de la formation continue «courte»,

- la mise en place d'un stage commun personnels d'établissements spécialisés / enseignants spécialisés (de CLIS ou d'établissements).

Tout ceci est modeste et ne fait que commencer. Nous rencontrons quelques difficultés pour harmoniser nos calendriers, pour organiser «*le plateau commun*» des besoins, mais les premiers résultats sont là qui nous encouragent à poursuivre et, peut-être, à aller encore plus loin.

1. Les professeurs de lycée-collège ne seront concernés par ce module qu'à partir de l'année 2000/2001.

