

Rapport

Intégration des enfants handicapés en milieu scolaire

Yvan Lachaud

Octobre 2003



Liberté • Égalité • Fraternité

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

*Secrétariat d'Etat aux Personnes
Handicapées*

*Ministère de la Jeunesse, de
l'Éducation Nationale et de la
Recherche*

*Ministère délégué à l'Enseignement
Scolaire*

Paris le 20 janvier 2003

Monsieur le Député,

La nécessité de réduire la fracture scolaire et de donner à chaque élève la réponse de qualité qu'il est en droit d'attendre dans le système éducatif constitue l'une des priorités de mon ministère. Il s'agit d'assurer des conditions de scolarisation qui offrent de meilleures chances de réussite possibles à tous les élèves.

A cet égard les élèves en situation de handicap doivent faire l'objet d'une attention et d'une vigilance particulières. Ils ont été trop longtemps exclus de l'école. Aujourd'hui, même si leur scolarisation s'est améliorée, trop d'inégalités et de ruptures marquent encore leur parcours, entretenant pour leurs parents et pour eux-mêmes une source permanente d'inquiétudes.

Force est de constater qu'aujourd'hui, il reste encore beaucoup à faire pour permettre à ces élèves de bénéficier des réponses appropriées à leurs besoins tout au long de leur parcours. Il existe notamment un fort déséquilibre entre les possibilités offertes dans le premier et le second degrés.

Il est aujourd'hui essentiel de garantir la continuité des parcours scolaires dans le second degré et de développer les conditions d'accès à une formation professionnelle ou universitaire.

C'est pourquoi, nous avons décidé de vous confier une mission de réflexion et de proposition.

Dans un premier temps vous procéderez à un état des lieux des parcours scolaires dans le second degré et dans un second temps, il serait souhaitable que vous puissiez réfléchir à des propositions qui permettraient, par delà les initiatives individuelles qui reposent sur la bonne volonté des équipes pédagogiques, de passer à une planification s'appuyant sur une analyse rigoureuse des besoins.

Vous voudrez bien nous remettre votre rapport à l'issue de votre mission qui prendra fin, au plus tard, dans un délai de six mois.

Les frais engendrés par cette mission seront pris en charge par le Ministère dans la limite de la note ci-jointe.

Nous vous prions de croire, Monsieur le Député, à l'assurance de nos sentiments les meilleurs.

Marie-Thérèse BOISSEAU

Luc FERRY

Xavier DARCOS

M. Yvan LACHAUD
Député du Gard

« J'ai barré le mot intégration parce que je suis comme les autres. »

Théo, 8 ans.

Je tiens à remercier particulièrement Mademoiselle Emilie DELPIT, chargée de mission auprès du Président de la République, Mesdames Annick DEVEAU, Conseillère technique auprès de Madame BOISSEAU, Secrétaire d'Etat aux Personnes handicapées, Nicole SAINT-ANDRE, Conseillère technique auprès de Monsieur Luc FERRY, Ministre de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche et Monsieur Daniel FORESTIER, administrateur de la mission, Inspecteur de l'Education nationale honoraire ainsi que l'ensemble des acteurs que nous avons rencontrés pour l'aide précieuse qu'ils m'ont apportée dans l'élaboration de ce rapport.

Mieux vivre ensemble

Vivre ensemble n'est pas chose facile et la différence fait souvent peur.

Perçu par certains comme une douleur trop grande pour pouvoir être accompagnée, le handicap est pour d'autres une source perpétuelle de compassion.

Pourtant, ni l'une ni l'autre de ces attitudes ne répond à la demande de ceux qui souffrent et en particulier, à celle des enfants. Mais parce qu'il est une différence visible, le handicap pose la question fondamentale de son environnement : faut-il proposer aux enfants handicapés un espace spécifique ou favoriser leur scolarisation avec les enfants ordinaires?

Pour nous, la réponse ne fait aucun doute. Dans la très grande majorité des cas, la scolarisation en milieu ordinaire est la voie qui doit être privilégiée et de nombreuses expériences montrent que les écoles ayant choisi cette solution se félicitent de l'évolution de leurs élèves et de leur enrichissement réciproque.

Ce choix génère plus qu'un « mieux vivre ensemble » : il permettra in fine aux adultes de demain de porter un regard nouveau sur le handicap.

Changer les mentalités : voilà l'enjeu, l'impérieuse nécessité...

La scolarisation des jeunes handicapés : un droit, des actes

La scolarisation des enfants handicapés n'échappe pas au droit commun. Elle doit relever de la seule responsabilité du ministère de l'Education nationale.

➤ Il est temps de cesser de parler d' « intégration scolaire » car il n'est pas concevable qu'un individu ait besoin d'« intégrer » la communauté nationale sauf à en être étranger. Les enfants, les adolescents et les adultes handicapés appartiennent pleinement à notre communauté.

➤ Dans cet esprit, le ministère de l'Education nationale doit prendre en charge la déficience de l'enfant (au sens général du terme) avant de faire appel au ministère de la Santé afin d'évaluer l'état de santé de l'enfant.

➤ Tout établissement doit également « faciliter » la vie de toute personne par son architecture et dans l'organisation de ses bâtiments.

➤ Seule une collaboration très étroite entre les CDES, la COTOREP et l'AGEFIPH pourra permettre l'entrée dans le monde professionnel ou dans des structures spécialisées de tous les enfants en situation de handicap.

➤ La responsabilité politique est primordiale et il conviendrait de créer un secrétariat d'Etat près le ministre de l'Education nationale en charge de la scolarisation et de la formation des élèves en situation de handicap. Objectif : donner une impulsion supplémentaire à un ministère dans un domaine où son implication et son investissement sont déjà importants.

Les propositions d'Yvan Lachaud : synthèse

1. Concernant les groupes Handiscol et les conseils départementaux consultatifs des personnes handicapées (CDCPH)

- Charger les groupes Handiscol de présenter au CDCPH la situation de l'intégration scolaire et le bilan de fonctionnement de la CDES.
- Demander aux recteurs de prendre l'attache des préfets ou du préfet de région afin de définir la place de l'Education nationale dans les CDCPH. Il serait incongru qu'au sein d'une même académie, des démarches différentes puissent être retenues.

2. Concernant les « Commissions d'éducation spéciale ».

- Ouvrir ces commissions aux collectivités territoriales.
- En changer l'appellation.
- Confier la présidence des commissions départementales à une autorité indépendante.

3. Concernant les Classes d'intégration scolaire (CLIS) et les Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI).

- Développer les classes d'intégration scolaire pour les handicaps moteurs et sensoriels.
- Abandonner le schéma de fonctionnement de l'enseignement spécialisé qui se traduit par la mise en places de filières.
- Affirmer la responsabilité des chefs d'établissements sur les modalités de fonctionnement des UPI, dans le respect des textes en vigueur.
- Proposer des formations spécialisées diplômantes aux personnels du second degré.
- Clarifier la situation des personnels du premier degré responsables d'UPI : conditions de nomination, régime indemnitaire.

4. Concernant la continuité des parcours scolaires.

- Apporter une information aux conseillers d'orientation-psychologues sur les CFA, les CFAS et les dispositifs d'aides à la formation des jeunes handicapés ;
- Créer dans le cadre des futures Maisons du Handicap une commission de travail commune entre les CDES, les COTOREP et l'AGEFIPH en vue d'apporter une réponse institutionnelle aux besoins des jeunes handicapés étudiants ou en formation professionnelle.

5. Concernant les SESSAD.

- Donner un nom unique à ces services dans l'usage "scolaire". Ce pourrait être « service d'accompagnement à la scolarisation des élèves handicapés ».
- Poursuivre la création de SESSAD et inciter les établissements spécialisés à inscrire l'aide à l'intégration scolaire dans leurs projets.

- Ne pas orienter en UPI un jeune handicapé ne bénéficiant pas d'accompagnement apporté par le secteur libéral ou par un service. En effet, s'il en a besoin, les difficultés surgiront rapidement ; s'il peut s'en passer, l'UPI deviendra un doublon de la SEGPA.
6. Concernant les Auxiliaires de Vie Scolaire.

- Définir et préciser au maximum la mission et le rôle des AVS.
- Différencier le rôle des AVS de celui des intervenants des SESSAD.
- Rappeler que la mise à disposition d'un emploi d'AVS est une aide apportée à la scolarisation des jeunes handicapés, mais ne saurait en devenir une condition.

7. Concernant la formation des personnels.

- Chaque enseignant du premier ou du second degré devra participer à un module obligatoire de douze heures sur la scolarisation des élèves handicapés. Chaque directeur d'IUFM devra constituer une équipe de formateurs compétents en matière d' AIS en coordination avec le CNEFEI (centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée) ;
- Mettre en œuvre les mesures annoncées par le communiqué de presse du 21 janvier 2003, en terme de formations : les IUFM doivent apporter une formation minimale à tous les futurs enseignants. Les formations CAPSAIS doivent poursuivre leur modernisation et s'ouvrir aux personnels du 2ème degré. Tous les personnels d'encadrement et de direction doivent recevoir une information sur la scolarisation des élèves handicapés.
- Apporter une information aux personnels ATOSS lorsque une UPI est implantée dans l'établissement.

8. Concernant les rectorats.

- Installer près les recteurs un « Conseiller pour la scolarisation des élèves handicapés ». Sa compétence s'étend de l'école maternelle à l'université, en n'omettant pas le champ des formations professionnelles.

9. Concernant les inspections académiques.

- Séparer l'adaptation scolaire (classes d'adaptation et réseaux d'aides spécialisées) de la scolarisation des élèves handicapés.
- Confier à certains IEN l'organisation et la gestion des classes et structures particulières pour publics en difficulté de scolarisation.
- Reconnaître fonctionnellement la mission des IEN-AIS en créant auprès des inspecteurs d'académie un poste de conseiller technique, avec les attributs d'un tel emploi.

10. Concernant la responsabilité politique.

- Valoriser les outils mis à disposition de l'Education nationale comme le CNEFEI qui est devenu, en cinquante ans d'existence, un pôle de réflexion et d'action internationalement reconnu, dont la situation statutaire et architecturale ne peut que choquer.
- Installer près le ministre de l'éducation nationale un secrétariat d'Etat en charge de la scolarisation et de la formation des élèves en situation de handicap. Objectif : donner une impulsion supplémentaire à un ministère dans un domaine où son implication et son investissement sont déjà importants.

Introduction

La mission de réflexion et de proposition sur l'intégration scolaire des élèves en situation de handicap s'achève. Elle a donné lieu à la visite de 7 académies. Malgré quelques perturbations relatives aux mouvements sociaux connus au printemps 2003, la mission a pu se rendre dans les académies de Paris, Lille, Clermont-Ferrand, Lyon, Aix-Marseille, Montpellier et la Martinique.

Ces déplacements auront permis d'aller à la rencontre des responsables administratifs (éducation nationale et affaires sociales), des acteurs de l'intégration (inspecteurs, chefs d'établissements, secrétaires de commissions), de visiter une ou deux structures d'accueil (CLIS ou UPI) et d'échanger avec les associations de parents.

Un certain nombre d'enseignements apparaissent.

Tout d'abord, la disparité des situations et des approches. Dans certaines académies, l'intégration des jeunes handicapés est une action qui « mobilise », au point d'appartenir à la culture du système scolaire. Ailleurs, cette intégration peut rester un concept administratif sans prise réelle avec le quotidien. Entre ces deux pôles, des actions intéressantes mais trop souvent discontinues, parcellaires ou sans perspectives. La mission n'a pas trouvé dans la taille des académies ou départements une explication à cette diversité pas plus que dans la disponibilité des moyens (lesquels ne permettent pas, en l'état actuel, de répondre à la demande dans le second degré).

La cohérence des politiques conduites entre les deux administrations concernées (santé, éducation) n'est pas évidente, même si l'on note une convergence des discours. Généralement, la création d'une UPI ne sera pas accompagnée de places de SESSAD ou la création d'une UPI sera différée faute de personnel spécialisé alors qu'un accompagnement médico-social est possible...D'ailleurs, l'état des besoins reste flou et les groupes Handiscol n'ont pas, à ce jour, rempli leur mission.

Cependant, il serait injuste de décrire une situation catastrophique. L'intégration scolaire est une réalité qui demande à se développer et les enseignants, dans leur majorité, rejoignent les parents sur cette orientation. La mission fait le constat de vraies potentialités et a rencontré de nombreux acteurs attendant une politique mobilisatrice.

Les personnels ne perçoivent pas le souffle nécessaire à leur action. La création de postes, de structures est une chose qui en soi ne suffit pas pour définir une politique. Il manque ici une volonté forte exprimée à tous les niveaux de décisions, de façon politique plus qu'administrative. L'éducation nationale consacre des moyens importants à l'intégration scolaire des jeunes handicapés, mais se cantonne à la gestion de ce public et omet finalement d'en faire un élément notable de sa mission d'éducation.

Les conclusions et propositions de ce rapport sont organisées selon un parcours que pourraient vivre les parents : les instances de réflexion et de décisions, les structures de scolarisations et les parcours scolaires, les aides à la scolarisation et les niveaux de responsabilité.

L'intégration scolaire : repères chronologiques

Sans avoir une ambition historique, on peut dater l'apparition de la notion d' « intégration scolaire » avec la loi de 1975 qui dans son article premier en définissait le concept¹ sans en utiliser l'expression et apportait une clause restrictive qui dans l'esprit du législateur préservait la personne handicapée de mesures péremptoires.

Les circulaires de 1982 et 1983 affirment l'intégration scolaire et lui confèrent son cadre organique définissant les rôles des différents partenaires. Ces textes sont cosignés par les ministères chargés des affaires sociales et de l'éducation nationale.

En 1983, l'éducation nationale transforme son secteur "adaptation et éducation spéciale" (AES) en adaptation et intégration scolaire : l'A.I.S. est en place. A la suite de cette évolution, le certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants inadaptés (CAEI) devient le certificat d'aptitude aux actions spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaire (CAPSAIS).

En 1987, les affaires sociales définissent le certificat d'aptitude professionnelle à l'enseignement des jeunes sourds (CAPEJS) destiné à reconnaître la qualification des enseignants relevant de leur compétence (un centre de formation est installé à Chambéry). Le même texte dénie aux enseignants titulaires du CAPSAIS la compétence pour exercer dans les établissements spécialisés.

En 1988 et 1989, les affaires sociales rénovent les décrets définissant les conditions techniques de fonctionnement des établissements spécialisés: ce sont les annexes XXIV. Certaines circulaires cosignées par l'éducation nationale définissent les missions de ces établissements et soulignent le rôle des services d'éducation spéciale et de soins à domicile dans l'intégration scolaire.

Le 18 novembre 1991, les ministères concernés et le secrétariat d'Etat aux personnes handicapées et aux accidentés de la vie publient une importante circulaire d'orientation sur l'intégration des enfants et adolescents handicapés.

A la même date, sous la seule signature du directeur des écoles, les classes d'intégration scolaire sont définies et mises en place, se substituant aux classes de perfectionnement.

En 1995, sous la seule signature du directeur des lycées et collèges, les unités pédagogiques d'intégration pour adolescents présentant un handicap mental sont mises en place.

En 2001, le développement des UPI et leur extension à tous les jeunes handicapés sont arrêtés par une circulaire conjointe du directeur de l'enseignement scolaire et de la directrice générale de l'action sociale.

En 2002, les circulaires de 1991 sur l'intégration et sur les CLIS sont actualisées et leur publication se fait sous le double timbre du ministre chargé de l'éducation et de la secrétaire d'Etat chargée des personnes handicapées.

¹ : " l'action poursuivie assure, chaque fois que les aptitudes des personnes handicapées et de leur milieu familial le permettent, l'accès du mineur et de l'adulte handicapés aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et leur maintien dans un cadre ordinaire de travail et de vie."

Ce survol non exhaustif (de nombreux autres textes officiels² précisent les dispositifs) souligne la dualité de responsabilité entre l'éducation nationale et les affaires sociales avec des temps d'harmonie, période où des textes conjoints sont publiés, mais également des volontés d'indépendance qui se sont parfois manifestées lorsqu'il s'agissait de définir les structures ou des formations.

La période ouverte en 2002, caractérisée par l'engagement personnel du Président de la République, apparaît en revanche marquée d'une volonté de cohérence et de synergie entre les deux ministères.

² Le Cnefei de Suresnes publie des recueils de textes officiels, régulièrement mis à jour.

La scolarisation des jeunes handicapés : données statistiques.

Il est difficile de disposer de données chiffrées fiables sur la scolarisation des élèves handicapés. La raison pourrait être la banalité du geste qui ne mérite pas d'attention particulière, les élèves handicapés étant comptés avec leurs condisciples sans distinction. Ce n'est pas la bonne explication.

La connaissance du dispositif : nombre de CLIS, d'UPI reste elle-même aléatoire, sans doute un effet de la décentralisation.

Pour éclairer la présente mission, une enquête statistique a été lancée en début d'année civile. Son retour a montré que localement les données n'étaient pas immédiatement disponibles : elles sont souvent incomplètes, parfois incohérentes. La mission a pu constater en certains lieux que des chiffres avancés, notamment ceux des jeunes sans solution d'accueil, reflétaient plus un souci politique qu'une réalité...

Cela souligne l'absence d'observatoire fiable de la scolarisation des jeunes handicapés, à tous les niveaux. Les groupes Handiscol ont parfois localement tenté d'éclaircir la question, mais il demeure une grande insuffisance des systèmes d'information. L'éducation nationale dispose d'un "secteur" appelé AIS où elle ne semble pas s'investir en tant qu'institution, même si elle apporte à ce secteur d'importants moyens

Le rapport des inspections générales de l'éducation nationale et des affaires sociales s'était arrêté de façon intéressante et précise sur le recueil des données statistiques et des problèmes posés et soulignait : "Les faiblesses du système d'information sur les enfants et adolescents handicapés sont à la fois un symptôme et un frein au bon développement de l'intégration scolaire."

Néanmoins cette enquête existe et, à quelques aléas près, elle reflète une réalité, au 1^{er} janvier 2003.

Les élèves dans les structures de l'éducation nationale.

| Intégration individuelle 1 ^{er} degré | Intégration collective 1 ^{er} degré | Total 1 ^{er} degré | Intégration individuelle 2 nd degré | Intégration collective 2 nd degré | Total 2 nd degré | Total |
|--|--|-----------------------------|--|---|-----------------------------|--------|
| 29 732 | 36 737 (CLIS) 3 975 Classes de perf. | 66 469 | 15 152 | 4 042 (UPI) 1 800 (EREA spécialisés et autres dispos.) | 19 194 | 85 663 |

Les classes de perfectionnement perdurent et s'affichent douze années après la parution du texte demandant leur disparition "dans un délai raisonnable". Cette longue survivance, localisée, laisse perplexe sur la capacité d'une institution à mettre en œuvre ses propres orientations. Doit-on penser que parfois le "secteur AIS" s'est recroquevillé sur une vision passée, ignorant la demande du monde actuel et l'évolution de l'École?

L'intégration individuelle est davantage développée dans le second degré que dans le premier. C'est une situation qu'il est impératif de maintenir. La création des UPI doit permettre d'accueillir de nouveaux élèves dans les établissements et non de limiter les intégrations individuelles. Des enquêtes statistiques précises et régulières seraient fort utiles en ce domaine.

L'absence de données antérieures comparables ne permet pas d'apprécier les évolutions.

Les CLIS.

3 674 sont recensées, ainsi réparties accueillant un total de 36 737 élèves;

| | CLIS 1 | CLIS 2 | CLIS 3 | CLIS 4 |
|-----------|--------|--------|--------|--------|
| Nombre | 3 294 | 144 | 91 | 145 |
| Effectifs | 34 019 | 898 | 645 | 1 183 |

Le nombre de Clis a dû s'accroître légèrement à la rentrée 2003 par suite de la transformation de certaines classes de perfectionnement. Les CLIS pour déficients visuels (CLIS 3) sont particulièrement peu nombreuses. Il est étonnant de ne pas en trouver dans des académies comme Lyon, Montpellier, Bordeaux, Strasbourg,...

Les UPI

Leur développement a pu sembler timide, il est pourtant bien réel et on en compte 458 accueillant 4 042 élèves

| | UPI1 | UPI2 | UPI 3 | UPI 4 |
|-----------|------|------|-------|-------|
| Nombre | 364 | 33 | 16 | 45 |
| Effectifs | 3177 | 362 | 133 | 370 |

Les UPI 2 et 3 (déficiences sensorielles) sont davantage présentes que dans le premier degré; cela peut s'expliquer par une autonomie acquise qui permet de s'éloigner des établissements spécialisés. Toutes les académies disposent d'UPI et l'effort se poursuit.

Jeunes handicapés sans solution de scolarisation.

En ce domaine, les données statistiques semblent perdre leur validité. Ces jeunes seraient 3 812 selon cette enquête. L'académie de Montpellier en recense 786 à elle seule et Strasbourg 514 alors qu'il n'y en aurait que 21 à Aix-Marseille;

Les associations avancent un chiffre approximatif de 15 000., ce qui est plausible.

La bataille des chiffres n'a pas lieu d'être. Le parcours de la mission dans les académies permet de saisir que les jeunes sans solution sont trop souvent des jeunes atteints de troubles du comportement, envahissants ou non. Les instituts de rééducation manquent partout pour ces jeunes dont l'accueil et l'éducation requiert compétences et moyens. C'est un problème qui a partout été souligné.

Les jeunes handicapés en établissements spécialisés.

| | Etablissements médico-éducatifs | Etablissements sanitaires |
|-----------|---------------------------------|---------------------------|
| Effectifs | 78 912 | 4 850 |

Ici non plus, il n'est pas loisible d'établir une comparaison avec des données antérieures.

Simplement, il faut constater que le nombre de jeunes handicapés en établissement spécialisé est quasiment double de celui des jeunes accueillis en milieu ordinaire.

La mission remercie la direction de l'enseignement scolaire (DESCO) pour l'énorme travail effectué et regrette de ne pas avoir pu ou su en tirer davantage d'enseignements.

La mission suggère que le CNEFEI soit chargé, en liaison avec le CTNERHI, du système d'informations des données en ce domaine, l'initiative et le contenu des enquêtes demeurant certes de la responsabilité directe du ministère.

Regard sur les données de la cellule Handiscol.

La cellule d'écoute Handiscol installée au Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée (CNEFEI) est à la disposition des parents d'enfants handicapés.

Son numéro d'appel est : 0 801 55 55 01 (Numéro Azur).

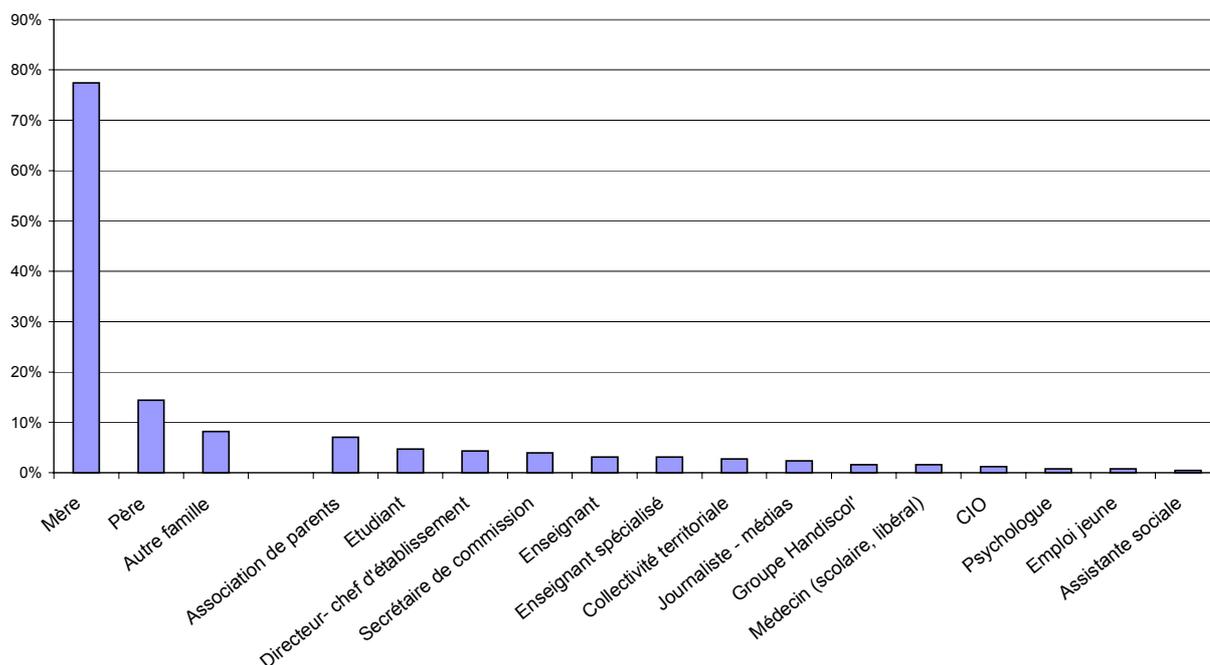
Les appels reçus font l'objet d'un enregistrement sous forme de fiche informatique, sans aucune donnée nominative.

Ces données sont recueillies depuis près de trois années et sont disponibles par mois, par année, mais aussi par département ou académie.

Le traitement informatique a nécessité une certaine schématisation du recueil de données et certains item demanderaient à être croisés avec d'autres afin d'avoir un éclairage plus précis. La mission ne s'est pas astreinte à ce travail qui dépasse ses compétences et a utilisé les données brutes.

La mission a retenu pour ce regard le mois de septembre 2002, mois de rentrée scolaire où les appels sont un peu plus nombreux, encore que le mois de juin soit très dense en appels.

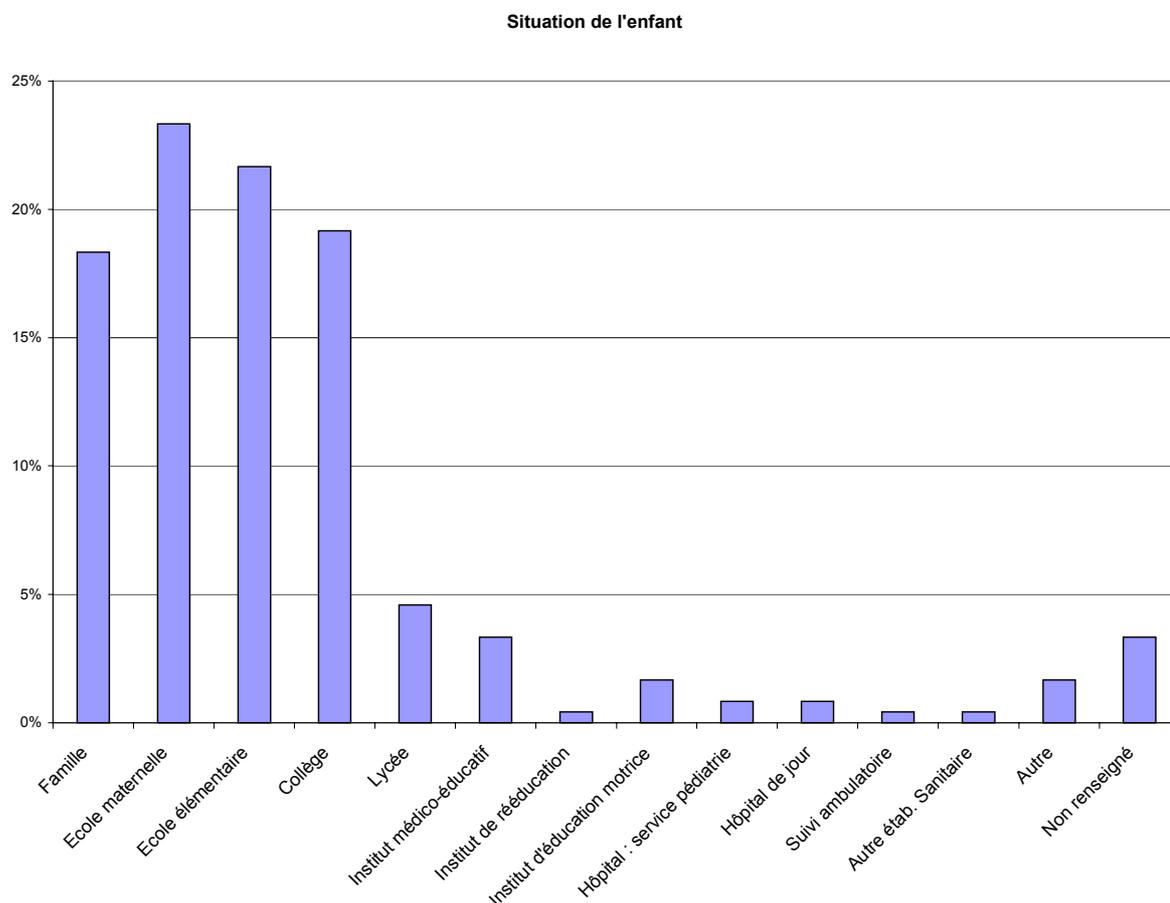
Qualité de l'appelant



381 appels reçus dont 97 venant de professionnels de tous ordres : l'information et la formation demeurent un problème réel.

Bien sûr, la mère du jeune handicapée est la première à appeler , parfois en situation de détresse se traduisant très rarement par une agressivité vis-à-vis de la cellule d'écoute. Les associations de parents ont un rôle de relais qui apparaît ici.

Tous les tableaux suivants, à l'exception du dernier, ont été établis sur la base de 240 réponses de parents, en septembre 2002.



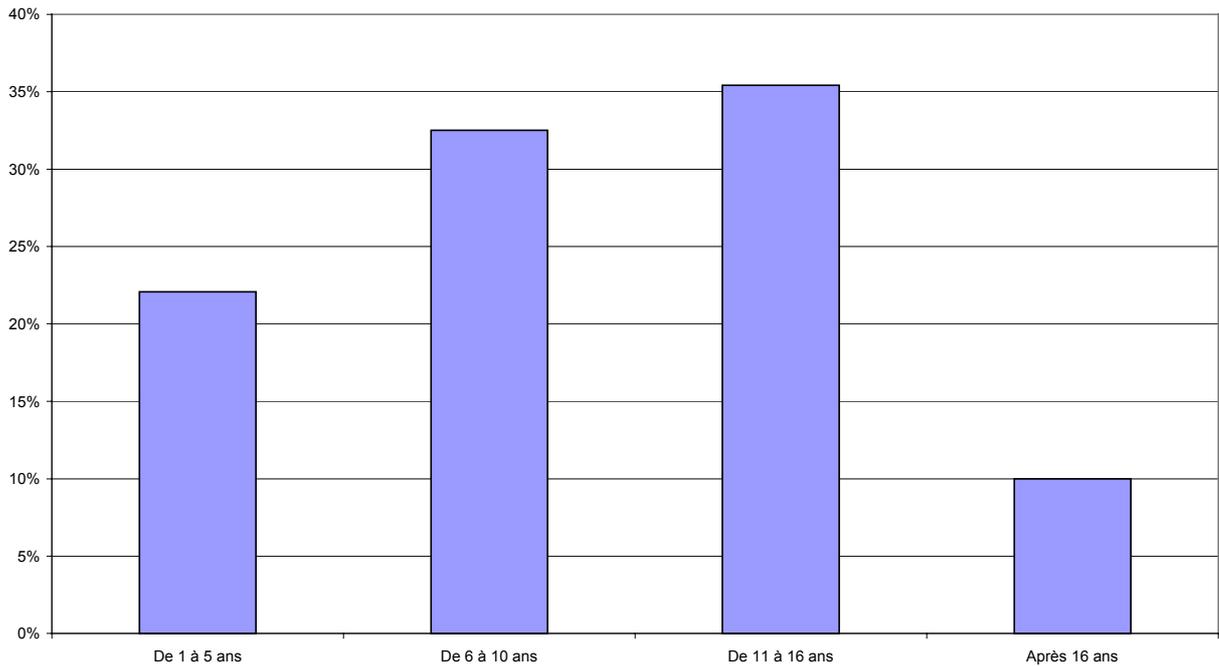
Ce tableau reflète à la fois la situation de l'enfant ou de l'adolescent par rapport à la scolarisation, mais aussi souligne les pics correspondant aux changements de niveaux scolaires.

L'enfant dans sa famille peut être en situation de déscolarisation ou ne pas encore être en âge scolaire ; les tableaux suivants permettent de mieux différencier la préparation de la scolarisation et l'échec.

L'entrée à l'école maternelle est la première angoisse des familles, mais elle ne s'estompe pas avec le temps. Chaque changement de niveau entraîne inquiétude et difficultés. La continuité des parcours scolaires n'est pas assurée. Une intégration à l'école élémentaire ne garantit pas une suite au collège...

Les parents d'enfants accueillis en établissement spécialisé appellent moins : leur demande d'école est différente.

Age de l'enfant

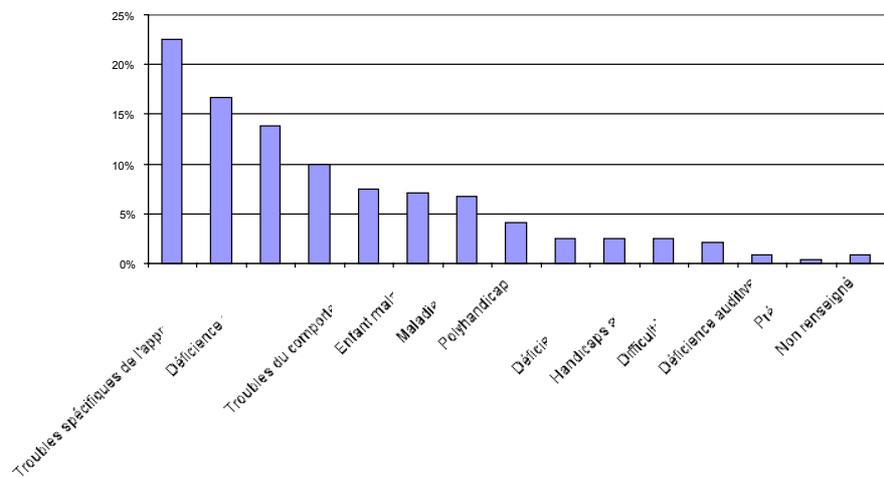


Le collégien est le premier concerné par les appels et cela est réjouissant : les jeunes handicapés sont entrés dans une scolarité normale, non sans problèmes.

Les lycéens sont moins nombreux, aujourd'hui, cela évoluera sans doute.

Nombre de parents se renseignent très tôt, afin de préparer la scolarisation de leur enfant. L'attente d'école est très forte.

Type de déficience

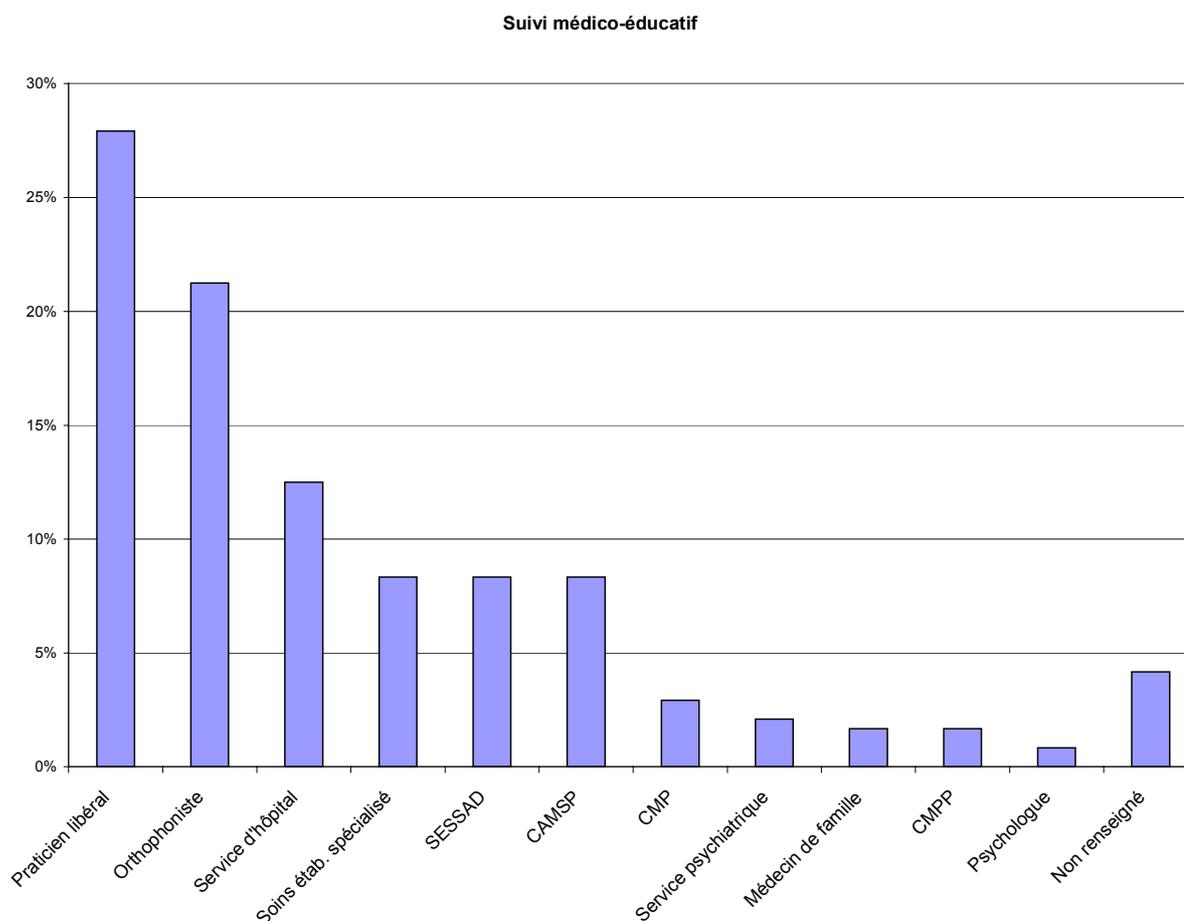


La prévalence des handicaps ne se reflète pas dans ce tableau. Il faut dire que la médiatisation de telle ou telle déficience ou particularité se ressent sur les appels de façon forte. Une émission télé sur les enfants précoces modifie les données,

comme un article sur la dyslexie dans une revue à grand tirage. A ces précautions de lecture près, les jeunes atteints de déficience motrice sont ceux qui ont le plus de difficulté à accéder à une scolarisation en milieu ordinaire. Pourtant leurs capacités cognitives ne

sont généralement pas en cause. S'agit-il d'une image du handicap ? De structures d'accompagnement ? De problèmes architecturaux ?

De même les jeunes déficients visuels qui sont statistiquement très peu nombreux apparaissent comme ayant plus de difficulté que les jeunes mal entendants. Il est vrai que très peu de CLIS, d'UPI leur sont proposées.

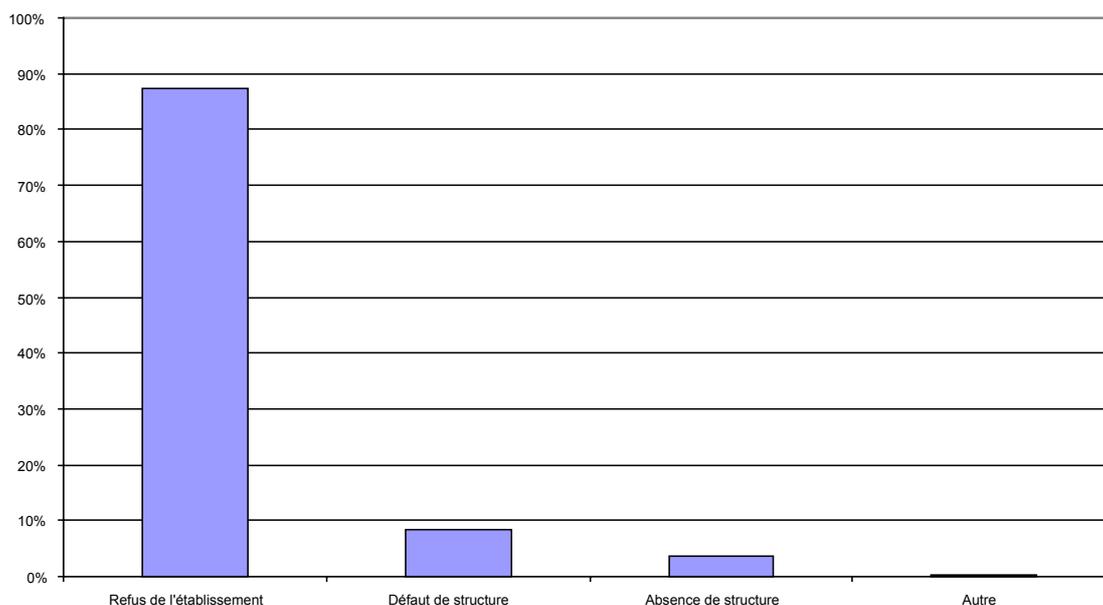


Pour ces appels, on peut considérer que tous les jeunes handicapés ont un suivi, dont on ne sait d'ailleurs pas la fréquence. Mais un suivi existe.

Les services spécialisés ne sont pas le premier recours des familles qui s'adressent d'abord aux praticiens libéraux. Il est évident à lire ce tableau que le projet individuel d'intégration ne pourra pas toujours être établi avec le suivi médico-éducatif. Mais que l'enseignant ignore les suivis en médecine libérale ou autres ne signifie donc pas leur absence. La demande de SESSAD se justifie sans doute par le fait que ces services ont vocation à aider l'intégration scolaire et regroupent des personnels formés à cette mission.

Les familles ont une approche différente et ne lient pas les soins à une finalité d'intégration scolaire et sociale.

Obstacles rencontrés

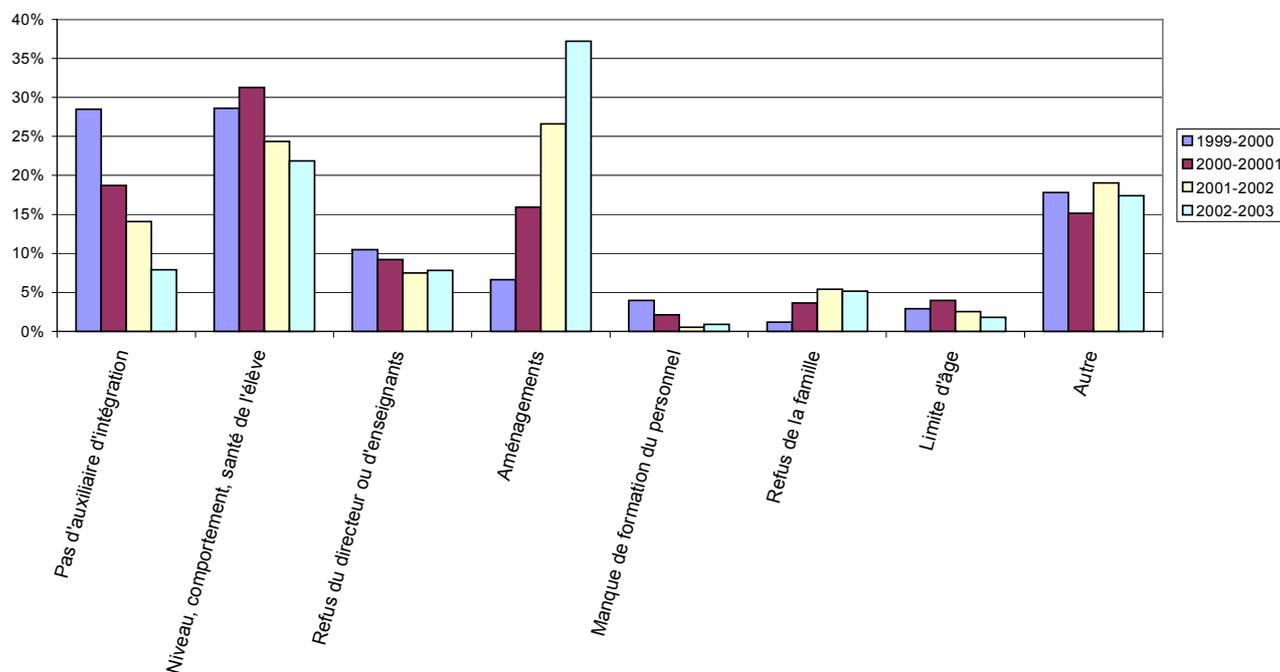


Ce tableau est sans doute le plus difficile à aborder. L'absence de structures ou le défaut de structure (manque de places) ne représente qu'une partie bien faible des obstacles rencontrés.

Les créations de CLIS, d'UPI sont sans doute nécessaire, mais le problème est aussi d'un autre ordre.

Le "refus de l'établissement" regroupe en fait un certain nombre d'item qui ne sont pas exploitables pour septembre 2002, mais ont été traités pour les années scolaires 1999 à 2003.

Obstacles apparus dans l'établissement



Ce tableau est intéressant : il reflète une évolution sur quatre années.

La demande d'AVS a décru, sans doute parce qu'elle est relativement satisfaite !

Le handicap reste la raison essentielle du refus d'accueil : "niveau, comportement, santé de l'élève, surtout si on le rapproche du refus exprimé par le directeur ou les enseignants (en léger déclin). La place des jeunes handicapés dans les structures ordinaires n'est pas encore un geste naturel. Notre société n'a pas encore atteint un état de développement qui lui permette d'accepter tous ses membres.

La mise en avant des demandes d'aménagements est considérable et on peut la lier à la difficulté rencontrée par les jeunes handicapés moteurs dans leur scolarisation. Mais l'expression "aménagements" renvoie aussi aux aménagements du temps scolaire, à la possibilité de recevoir des soins dans le cadre de l'école, à l'absence de local pour l'orthophoniste.... L'architecture n'est pas seule en cause et il serait nécessaire d'approfondir cet item qui peut masquer des alibis.

La formation des personnels ne semble pas un problème, ce qui se trouve contredit par les rencontres que la mission a pu avoir à tous les niveaux dans les académies.

Etat des lieux

Visite du Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée (CNEFEI)

24 juin 2003

M. Dominique Lerch, Inspecteur d'académie, Directeur, présente le centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée installé à Suresnes. Ce centre créé par un décret de loi de 1954, fait partie des établissements demeurant à la charge de l'Etat après les mesures de décentralisation de 1985. Il n'a pas été non plus rattaché à l'enseignement supérieur comme les écoles normales, lors de la création des IUFM.

C'est donc un établissement au statut atypique, ne correspondant plus aux normes administratives actuelles. Le conseil d'administration est présidé par le directeur de l'enseignement scolaire (DESCO), sa composition n'a pas de fondement juridique véritable, le budget est celui d'un EPLE et les postes d'enseignants sont gérés par l'académie de Versailles, sans reconnaissance de la spécificité des établissements. Cela serait anecdotique si cela n'imposait un délai de deux années pour qu'en enseignant puisse être nommé sur le centre. Un statut rénové devrait prochainement être promulgué, mais il est en attente depuis plus de quinze ans.

M. Lerch, accompagné de M. Vinay, directeur-adjoint, fait visiter le centre dont les bâtiments, classés monuments historiques attendent une réhabilitation lourde : un tiers des espaces est interdit d'utilisation par la commission de sécurité.

La mission initiale du centre est la formation des personnels de l'éducation nationale : enseignants du premier degré (CAPSAIS), directeurs d'établissements spécialisés, IEN-AIS et les formations continues : en moyenne 300 stagiaires présents chaque jour venant de métropole, et des DOM-TOM

Depuis quelques années, le CNEFEI a mis en place une formation à distance CAPSAIS dont le succès a nécessité que soit mise une limite au nombre de stagiaires, ce qui accredit l'idée que les modalités de formation sont davantage à mettre en cause qu'un manque d'intérêt des personnels pour les emplois spécialisés. Malheureusement les handicaps moteurs et sensoriels ne sont pas concernés par ces formations. Des formations expérimentales pour le second degré ont aussi été conduites et le centre s'est spécialisé sur les prises en charge pédagogique de l'autisme, de la dyslexie, des troubles neurophysiologiques...

Aux actions de formations, le centre a adjoint ou s'est vu adjoindre un certain nombre de missions :

Documentation : Plus de cinquante années de parutions spécialisées sur le handicap, la difficulté scolaire sont ici disponibles et pour partie répertoriées informatiquement. Une source documentaire incomparable accessible par Internet. Signalons un très complet documentaire, réalisé avec le CTNERHI, sur la scolarisation des jeunes handicapés

Etudes et Recherches. De nombreuses études et recherches sont conduites aboutissant à des produits à finalités pédagogiques. La mission est très intéressée par le travail conduit autour du dessin en relief pour déficients visuels, mais de nombreux autres produits sont utilisés par les établissements spécialisés et certains ont une édition en langue étrangère, dans le cadre de projets européens.

Des études ont des sujets plus larges comme l'insertion professionnelle des handicapés,

Edition: Le centre dispose de son propre service d'édition, avec une revue régulière. Ses publications vont des recueils de textes officiels, aux travaux de recherche en passant par les documents pédagogiques. Un dictionnaire de LSF, sur Cédérom est également produit.

Relations extérieures. La mission rencontre dans les murs une doctoresse russe venue en formation. De nombreuses actions sont conduites vers des pays étrangers, dans le cadre de projets européens : Russie, Algérie, Tunisie. De nombreux travaux rassemblent des partenaires européens et donnent lieu à des publications, des colloques, des actions de formation.

Handiscol. Le centre accueille la cellule d'écoute Handiscol destinée aux parents d'enfants handicapés rencontrant des difficultés de scolarisation. De fait, ce service sert aux parents, mais aussi aux professionnels qui cherchent une information, aux enseignants qui demandent un conseil, aux étudiants soucieux de leur orientation. Mais les parents sont les premiers utilisateurs et le relevé de leurs questions reflète parfaitement la difficulté de scolarisation des enfants et témoigne aussi de la déscolarisation de certains jeunes. Un traitement informatique (anonyme) permet de recenser les types de problèmes rencontrés, le niveau de difficulté (école maternelle, élémentaire, collège,.), les déficiences, les âges... Un gisement inédit d'informations sur la scolarisation des jeunes handicapés.

De cette visite trop rapide ressort le sentiment que le ministère de l'éducation nationale dispose avec le CNEFEI d'un outil remarquable et certainement sous-exploité. Les compétences disponibles sont très larges, il est même possible qu'elles se dispersent, néanmoins elles font preuve d'une capacité d'initiative, de création et de production.

Peut-être que l'absence de statut a permis que se développe ce foisonnement et cette richesse. Cependant un statut doit être absolument apporté qui donne au centre une reconnaissance institutionnelle nécessaire, des procédures de gestion administratives modernisées et lui permette de conserver son audience auprès des personnels, des associations, des institutions. Il serait navrant qu'un statut rénové ne le conduise à perdre ce rapport privilégié avec l'expérience et le réel.

La mission ne saurait occulter l'extrême nécessité de restaurer les locaux, patrimoine historique dont l'état de délabrement est scandaleux.

Rencontre avec les associations concernées par l'intégration scolaire

19 mars 2003. Assemblée nationale.

Les associations, membres du CNCPH, ont été invitées par courrier du 28 février 2003.

Yvan Lachaud, député, chargé de mission, présente rapidement sa mission, ses axes et ses orientations. Il souligne combien cette mission s'inscrit dans les priorités définies par le Président de la République lors de son discours du 14 juillet 2002, rappelées le 3 décembre 2002 à l'occasion de l'installation du CNCPH.

Yvan Lachaud présente :

Mme Annick Deveau, conseiller technique auprès de Mme Marie-Thérèse Boisseau, secrétaire d'Etat aux personnes handicapées. Mme Deveau fait part de l'attente de son département ministériel quant à cette mission qui dispose de toute l'autonomie nécessaire à des conclusions crédibles. Après avoir évoqué la révision de la loi de 1975 qui suit un cours normal et salué l'assistance, elle se retire afin de souligner que sa contribution ne saurait être assimilée à une quelconque tutelle.

M. Daniel Forestier, inspecteur de l'éducation honoraire qui a accepté d'assister cette mission. M. Forestier a été chargé de mission au ministère de l'éducation nationale de 1990 à 1994 ; à ce titre il a piloté la publication des circulaires de 1991 sur l'intégration, sur les Clis. Il a été ensuite directeur adjoint du Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée (CNEFEI) de Suresnes.

M. Sébastien Chabanon, attaché parlementaire.

M. Lachaud excuse Mme Nicole Saint-André, conseiller technique auprès du ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche qui l'a assuré à plusieurs reprises de son soutien, mais qui ne pouvait être présente.

La parole est ensuite donnée aux associations présentes qui s'exprimeront pendant près de deux heures.

Pour des raisons évidentes de lisibilité, le compte rendu qui suit a adopté une organisation thématique. Il ne reprend pas le contenu des nombreux documents que les participants ont bien voulu laisser.

Les limites de la mission.

Tout en prenant acte de l'intérêt de la mission, il est regretté que son champ d'analyse et de proposition porte essentiellement sur le second degré. Bien des problèmes demeurent en école maternelle où des enfants sont intégrés de façon très partielle, à mi-temps, en quart temps, voire moins ("intégration de charité").

De même l'accès à l'université, de plus en plus fréquent, demanderait une attention particulière.

Le problème posé est celui de la continuité de l'intégration, organisée et vécue avec une absence de perspectives.

³ Courrier en annexe.

⁴ Intervention en annexe.

Questions fondamentales.

Droit au Savoir.

Le droit au savoir est aujourd'hui discriminant. Bien des jeunes handicapés en sont écartés et le nombre de jeunes non pris en charge, demeurés au domicile serait considérable – le chiffre de 38 000 est avancé : jeunes atteints d'autisme, de maladies mentales, de troubles de la conduite et du comportement, mais aussi jeunes trisomiques, handicapés moteurs....Il est d'ailleurs noté que le maintien à domicile est corrélé avec la situation sociale plus celle-ci est précaire et moins le jeune est pris en charge.

Tous ces jeunes ne sont pas en attente d'une intégration scolaire, mais plutôt d'un accueil en structure médico-sociale ou médicale où les places manquent.

A priori, cette situation ne relèverait pas des préoccupations de la mission. Cependant il est noté que nombre de jeunes en établissement médico-éducatif auraient leur place en milieu scolaire ordinaire, dans le cadre d'intégration et que des places en nombre important pourraient ainsi être dégagées pour une population au handicap plus lourd. Faute d'une "aspiration" du milieu scolaire, le schéma qui avait inspiré la rénovation des annexes XXIV en 1989 n'a pas abouti aux effets escomptés. Les raisons en sont multiples et les responsabilités partagées entre tous les partenaires. L'intégration scolaire se révèle un élément important du fonctionnement de l'organisation médico-éducative de notre pays.

Prévention. Education précoce.

Plusieurs intervenants soulignent la nécessité d'une éducation précoce et d'une aide aux familles, depuis l'annonce du handicap jusqu'au projet d'intégration. Le dépistage demeure insuffisant, parfois aléatoire. Les troubles du comportement, par exemple, sont décelés ou signalés trop tard.

Droit à la scolarisation.

Le droit à la scolarisation des jeunes handicapés est ressenti comme un droit conditionnel. La demande est faite que l'inscription scolaire soit un véritable droit pour tous et que les équipes éducatives ne soient plus à même d'opposer un refus aux intégrations.

Pour certains cela semble indispensable pour transformer l'école de République en école de tous.

Préparation à la vie de la Cité.

L'intégration scolaire ne saurait être une obligation pour le jeune handicapé. Dans le domaine du handicap mental, il est fait part du souhait de voir une intégration précoce (école primaire) suivie d'une préparation à la vie de la Cité, qui pourrait être conduite dans le cadre des centres de formation pour apprentis spécialisés (CFAS). La scolarisation en collège et lycée ne paraît pas une étape nécessaire. *(Cette intervention ne sera ni reprise, ni contredite.)*

Handicap, Ecole et société.

La classification internationale des handicaps revue en mai 2001 introduit la notion de ressource manquante qui transforme la déficience en incapacité et en désavantage. Dans le domaine de l'intégration, l'identification de cette ressource manquante est essentielle. Elle demande une individualisation des besoins, une expertise que peuvent apporter les établissements spécialisés, des formations. L'intégration scolaire, pour être banale dans son principe ne saurait être banalisée dans sa réalisation : elle concerne toujours un

individu particulier avec des besoins spécifiques et s'accomplit dans un cadre qui a également ses spécificités. L'Ecole a, en ce domaine, une frilosité inconsciente peut-être liée à une formation insuffisante à tous les niveaux. Une solidarité sociale est à construire.

Qualité de l'intégration.

L'intégration scolaire implique une qualité dans l'accueil, la définition du projet, les prises en charge. Elle ne saurait être un partage des locaux scolaires.

Enseignement normal/ enseignement spécialisé.

La dichotomie enseignement normal/ enseignement spécialisé semble désuète, peu productive. Une barrière s'est installée entre des compétences complémentaires. Ce sont deux systèmes de formation, d'action et de réflexion qui sont en place. Le jeune handicapé ne peut se partager.

Problèmes structurels.

Commissions d'éducation spéciale.

La présidence des CDES alternativement assumée par les DDASS et les IA-DSDEN est remise en cause : ces autorités ayant à mettre en œuvre les décisions prises seraient juges et parties.

Communication institutionnelle.

Les administrations manquent de communication. Il est difficile aux parents de connaître les ressources d'un département, d'une région. Les implantations des structures, des services, les partenariats avec les établissements scolaires ne sont pas toujours disponibles de façon ouverte. Les commissions spécialisées et les services responsables ne partagent pas l'information. De plus, notamment pour l'autisme, la réalité de la prise en charge demeure obscure ; peu de données sont disponibles.

Les groupes Handiscol sont restés à l'état de bonne idée en certains lieux. Il est regretté qu'un véritable observatoire de l'intégration scolaire ne soit pas mis en place dans chaque département permettant des bilans et des projections. Une véritable politique d'intégration ne peut se mettre en place sans outils d'évaluation.

Disparité des politiques.

La disparité en terme de structures, d'actions conduites, de moyens déployés est grande.

Les personnels.

Les enseignants spécialisés sont en nombre insuffisants. La disponibilité des postes ne s'accompagne pas toujours de la disponibilité de personnels formés et compétents. 7000 emplois seraient tenus par des personnels sans formation, avec ce que cela implique sur la plan qualitatif. De plus, la permutation de ces personnels est permanente. Cela semble particulièrement sensible dans les instituts de rééducation psychothérapeutiques.

Les services d'accompagnement à l'intégration (SESSAD, SAAAI, ...) ont des problèmes identiques, avec des emplois budgétés mais non créés.

Assistants de vie scolaire.

L'implantation des assistants de vie scolaire n'est pas prévue en milieu universitaire. Elle semble également difficile dans les établissements privés sous contrats d'association. Cela ne manquera pas de rendre certaines situations difficiles.

Les collectivités territoriales.

La liaison avec les collectivités territoriales à qui revient la prise en charge de l'adaptation des locaux, la mise en place de transports particuliers est trop ténue. Des difficultés pourraient être évitées si une définition des politiques était établie et une anticipation des actions conduite.

Problèmes spécifiques.

Adaptation des manuels scolaires.

L'adaptation des manuels scolaires pour les jeunes déficients visuels reste un problème essentiel. De même, pour ces jeunes compte tenu du volume et du poids que représentent les documents transcrits, le cartable électronique devient une nécessité impérieuse.

Formations spécialisées.

- Les formations spécialisées sont trop généralistes. Les troubles associés, de plus en plus fréquents ou mieux identifiés demandent des spécialistes, notamment dans le domaine du handicap moteur (IMC) ou visuel. Il apparaît que seule la formation continue peut apporter une réponse pertinente.

- Les formations et les certifications des enseignants relevant de l'éducation nationale ou des affaires sociales gagneraient à être unifiées dans les domaines des déficiences auditives et visuelles. C'est un problème ancien qui entraîne un déploiement de moyens de formation considérable, sans rapport avec les besoins en formation constatés.

Sport adapté.

Le sport adapté reste à l'écart des préoccupations générales. Des personnels sont formés par les universités, mais il y aurait lieu d'instituer un cahier des charges permettant de réduire la disparité des formations puisque la même compétence demanderait plus de 1000 heures de formation en telle université alors qu'elle serait acquise en 20 heures ailleurs.... Au niveau européen, un groupe de travail a élaboré un schéma de formation fondé sur des données qualitatives.

Commentaires.

La réunion a été de grande qualité. Les associations de responsabilité nationale ont parfaitement su éviter l'évocation de difficultés ponctuelles. De même, les problèmes liés aux moyens budgétaires et notamment aux emplois disponibles n'ont pas été mis en avant. Plutôt que de conclure qu'ils sont mineurs, nous penserons que l'assistance a parfaitement saisi le sens et le cadre de la mission.

Toutes les questions abordées, et aucune n'était hors de propos, ne trouveront pas leur prolongement dans le cadre de cette mission dont elles dépassent la compétence.

Il ressort une question essentielle ; parfois sous-jacente mais toujours présente dans les interventions : comment transformer la situation de jeune handicapé en statut d'élève ? Il n'y a pas de réponse immédiate, mais une inquiétude profonde : les aides apportées à l'intégration scolaire, comme les assistants de vie scolaires (emplois-jeunes, C.E.S.,...) ne sont-elles pas parfois devenues des conditions à l'intégration scolaire ?

Rencontre avec M. Patrick Gohet, Délégué interministériel aux Personnes handicapées.

1er juillet 2003. Assemblée nationale

M. Gohet est accompagné de M. Monod-Gayraud, chargé de mission.

La réunion n'ayant pas d'ordre du jour arrêté prend la forme d'un échange et le compte rendu ne distingue les interlocuteurs que dans leur première prise de parole.

Yvan Lachaud retrace la mission dans ses objectifs et son déroulement. Il souligne quelques points sur lesquels il souhaite un échange :

- La relation entre les administrations de l'éducation nationale, des affaires sociales et de l'emploi, notamment dans le cadre des commissions (CDES et COTOREP)
- Le souci de formation professionnelle devant suivre la scolarisation en UPI, pour certains handicaps.

M. Gohet note que la collaboration IA/DASS s'est notablement améliorée depuis quelque temps, mais qu'elle demeure souvent le fruit de volontés personnelles. L'effet de système est prégnant. Chaque administration a son mode de fonctionnement, sa culture. De plus l'éducation nationale a la gestion directe des structures, des personnels, des formations, mission que les affaires sociales ont déléguée globalement aux associations gestionnaires. Il en découle des approches différentes, mais aussi des partenariats productifs.

Le projet de dispositif départemental intégré lié à la loi en préparation sur la compensation du handicap (maison du handicap) devrait parfaire ce rapprochement. Les actuelles CDES et COTOREP, dans leur forme future, pourraient avoir un espace partagé facilitant la relation fonctionnelle.

La formation professionnelle des jeunes atteints d'un handicap mental est un problème n'ayant pas vraiment été traité. Les IMPRO proposent une formation professionnelle, souvent limitée à l'apprentissage d'attitudes professionnelles indifférenciées permettant une entrée en CAT. Pourtant ces jeunes ont des capacités de travail, quel que soit le niveau de leur handicap. La création des UPI doit ouvrir à ces jeunes des perspectives plus larges que celles qui sont offertes par les CAT, sans en remettre en cause le rôle éminent.

La mission des IME doit évoluer. L'école "ordinaire" est le lieu d'accueil de tout enfant et adolescent. L'orientation en établissement spécialisé ne se justifie que par la nécessité de la présence permanente et effective d'un plateau technique. Nombre de jeunes handicapés ont leur place dans les CLIS et les UPI, avec l'accompagnement des SESSAD. Le processus dessiné par la révision des annexes XXIV peut trouver son aboutissement avec la création des UPI, il appartient aux commissions d'éducation spécialisée d'affirmer, dans leurs décisions d'orientation, que l'intégration scolaire est un principe.

Les AVS demandent une réflexion dans la définition de leurs missions. Ils ne sauraient être confondus avec les personnels des SESSAD, ni s'y substituer. La crainte que la présence d'AVS individuel n'estompe les besoins médico-éducatifs des jeunes handicapés est fondée. De plus, il apparaît, d'ores et déjà, que la présence d'un AVS devient la condition de l'intégration scolaire, quels que soient la nature et le niveau du handicap. Qu'un dispositif visant à faciliter l'intégration scolaire se transforme en condition serait une perversion.

Rencontre avec M. Jean-Paul de Gaudemar, directeur de l'enseignement scolaire.

15 juillet 2003. Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche.

Monsieur de Gaudemar est accompagné de Mme Marie-Claude Courteix, chef de la mission intégration

La réunion n'ayant pas d'ordre du jour prend naturellement la forme d'un échange que pour des raisons de lisibilité ce compte rendu ne traduit pas.

Yvan Lachaud retrace le parcours de la mission au travers quelques académies et dégage quelques points marquants

- Diversité et même disparité des situations rencontrées, certaines académies ou départements ont conduit des politiques intéressantes dans le domaine de l'intégration scolaire, d'autres ont un retard évident, la gestion des structures tenant parfois lieu de politique.

- Un manque de motivation est parfois perceptible. Les personnels ont un sentiment d'abandon, face à des situations souvent délicates. Les autorités hiérarchiques mobilisées par d'autres priorités n'apportent pas toujours à ce dossier l'impulsion et le suivi souhaités.

- Des expériences intéressantes notamment dans le fonctionnement des UPI où les chefs d'établissement montrent une réelle implication. Des échecs aussi, mais rares et explicables.

- Une perspective de formation professionnelle reste à définir. L'intégration scolaire a pour déclinaison l'intégration sociale et professionnelle. Quelques lycées professionnels s'engagent dans cette démarche qui doit être appuyée par une relation, inexistante à ce jour, entre les CDES et les COTOREP. L'AGEFIPH présenterait un réel apport en ce domaine.

- La formation des personnels demeure en retrait par rapport aux ambitions énoncées. Dans le premier degré, beaucoup d'emplois sont confiés à des personnels non formés et dans le second degré, les élèves handicapés sont confiés à des enseignants n'ayant aucune information.

Yvan Lachaud souligne que ces points critiques ou ces interrogations ne sauraient masquer la réalité actuelle : l'intégration scolaire des jeunes handicapés doit se développer quantitativement et qualitativement, mais elle est une réalité.

M. de Gaudemar prend acte de la philosophie du problème : la mission d'intégration de l'École n'est pas encore parfaitement mise en œuvre, il se peut qu'elle ne soit pas comprise ou acceptée parfois. Pourtant cette mission d'accueil et de formation lui est clairement assignée. La mission-intégration que conduit Mme Courteix au sein de la DESCO apporte à ce dossier les éléments nécessaires tant en termes d'orientations (les textes ont été entièrement revus et actualisés depuis 2 années) que de suivi.

Cependant des pesanteurs existent notamment dans le premier degré qui, certes, dispose d'une avance historique mais également montre une difficulté à se dégager des schémas et processus liés aux anciennes classes de perfectionnement. Le second degré doit s'inventer une culture innovante fondée sur les UPI. L'effort voulu par le ministre, avec la création de 1000 UPI sur 5 années, traduit cette politique.

L'intégration scolaire des jeunes handicapés demeure marquée par l'histoire dont il ne faudrait pas nier les apports. Cependant l'enjeu est de passer d'une éducation spéciale ou spécialisée à une situation de droit commun. Les démarches, les structures s'en trouveront modifiées, peut-être bousculées. Mais c'est un enjeu fort de société qui a été évoqué lors d'une visite d'UPI : accepter la différence dans l'indifférence, bienveillante et attentive. Le débat sur l'Education qui s'annonce ne pourra faire l'économie de cette réflexion qui dépasse grandement le secteur du handicap. Les jeunes handicapés ne demandent pas un traitement particulier, ils sont seulement une couleur dans la palette des diversités accueillies dans l'Ecole.

La crédibilité de cette politique trouvera aussi son expression dans les formations. Le CAPSAIS, examen du premier degré, va être revu dans ses modalités de formation et de certification. La formation spécialisée sera étendue au second degré, selon des modalités adaptées. Le souhait est de s'éloigner du modèle " éducation spécialisée", encore en vigueur, même si l'expression est devenue obsolète : une formation déterminant une carrière. Les personnels montrent une aptitude à la mobilité, à l'expérimentation, au changement et s'écartent des formations contraignantes dans leurs formes. Des formations modulaires, dont le schéma est défini, seront proposées aux enseignants de tous ordres.

La formation, générale et professionnelle, des jeunes handicapés est une ambition de l'Ecole . L'intégration scolaire, vecteur de cette ambition, a sans doute la capacité de réduire les effets du handicap, mais pas de supprimer la déficience. C'est simplement dire qu'il appartient à l'Ecole de faire mieux, davantage avec l'aide des services compétents, mais parallèlement prévenir toute incompréhension ou dérive néfastes aux jeunes handicapés. Pour certains jeunes, handicapés sensoriels et moteurs notamment, la formation s'inscrira dans le schéma ordinaire des formations avec éventuellement des aides individuelles. Pour d'autres handicaps , la réflexion en cours porte sur des dispositifs prenant la suite des UPI, afin de proposer des formations professionnelles ou des éléments de formation adaptés.

Le relais de l'impulsion politique lancée par le ministre est une question majeure. L'intégration scolaire ne peut reposer sur des volontés, fussent-elles bonnes. C'est une composante de la mission de l'éducation nationale. Il est vrai qu'au niveau académique les responsabilités en ce domaine ne sont pas identifiées. S'il en va différemment au niveau départemental avec la présence des IEN-AIS, le développement des UPI posera rapidement la question de la compétence de ces personnels par rapport à des structures et des personnels appartenant au second degré qui n'est pas naturellement leur champ d'intervention, si l'on excepte les SEGPA.

Académie de Paris

1^{er} avril 2003

Rencontre avec Monsieur le Recteur d'académie.

Participants :

M. Maurice QUENNET

Recteur de l'Académie

M. POLIVKA

Directeur de l'académie

M. JOUAULT

Inspecteur d'académie, chargé de second degré

M. LAGRANGE

Inspecteur d'académie chargé du premier degré

Mme J. FOUQUET

IEN-AIS

Mme le Docteur PRADOURA-DUFLOT

Coordonnateur académique

Mme de BEAUVAIS

Chargée de mission auprès du Recteur

Rapporteur : Daniel Forestier

La mission est reçue dans la solennelle Salle des Actes par Monsieur le Recteur qui souligne la conviction de son engagement dans la politique d'intégration des jeunes handicapés et évoque les actions conduites dans l'Académie, en direction des étudiants notamment. Monsieur le Recteur met à la disposition de M. Lachaud ses services et nombre de documents sont déjà prêts.

M. Lagrange exprime une relative satisfaction face aux données de l'enquête statistique qui vient d'être menée à la demande du ministère. La situation de Paris, sans être exempte de critiques, montre un bond qualitatif. Le problème reste la persistance des classes de perfectionnement 12 années après l'annonce de leur disparition "dans un délai raisonnable". La reconversion de ces classes en CLIS rencontre une forte résistance dans les instances paritaires, surtout lorsqu'il s'agit d'installer une CLIS 1 (handicap mental). Il est plus facile de créer des CLIS pour dyslexiques. Il apparaît très improbable que les classes de perfectionnement encore présentes (une soixantaine) puissent disparaître dans le délai imparti par la circulaire de 30 avril 2002⁵.

M. Jouault note que l'enseignement public a pris un certain retard dans l'accueil des jeunes handicapés et la politique menée vise à combler ce retard, quoique qu'à la demande des familles s'oppose souvent la résistance des conseils d'établissement.

Une carte des implantations a été dessinée, tenant compte des besoins et cherchant les établissements aptes à accueillir les structures. La démarche se veut qualitative.

Mme Pradoura-Duflot souligne que le groupe Handiscol a permis de conforter les relations avec la DASS, mais que les services d'accompagnement (SESSAD) demeurent en nombre insuffisant.

⁵ Les classes de perfectionnement, encore existantes, doivent être impérativement supprimées dans les deux années à venir. Circulaire n°2002-113

Rencontre avec les chefs d'établissement.

| | |
|----------------------|---|
| Françoise RASLOVLEF | Proviseur, Lycée Maurice Ravel 20 ^e arr. |
| Anne POUPON | Principal Collège St Blaise 20 ^e arr. |
| Claude DELAFARGE | Principal collège Pierre Mendès France 20 ^e arr. |
| Maud MAURY | Principale Collège Yvonne Le Tac 18 ^e arr. |
| Bernard GALLAND | Principal Collège O. Gréard 8 ^e arr. |
| J.P. GERMAIN IEN-AIS | Responsable des SEGPA-EREA Paris |

Les personnes présentes s'expriment à tour de rôle et le présent compte rendu essaie une synthèse.

Structures.

UPI pour jeunes autistes.

Problèmes posés :

-Recrutement de l'enseignant spécialisé difficile

-Choix et affectation des élèves.

Ce choix relève des commissions d'éducation spéciale. En un cas, il apparaît qu'un jeune a été admis, suite à des pressions diverses, malgré un avis défavorable de la CCSD (admission entérinée par la CDES in fine).

Certains jeunes ont été admis après avoir été refusés par les hôpitaux de jour. L'éducation nationale apparaît comme le dernier refuge.

Réalité actuelle.

Une description noire du comportement d'un des jeunes qu'il faut extraire de son taxi le matin, qui est une menace permanente pour ses camarades (velléité de viol), qui déstructure et fragilise les personnels.

Une note positive pour deux jeunes, jumeaux, qui pourraient profiter pleinement de la structure et s'intégrer, à leur mesure, au collège.

Un regret : le retour en arrière n'est pas envisageable.

Une réaction d'un des participants. Une opération bouche-trou, leurre pour les familles, éloignant les professionnels (enseignants) de leurs compétences et de leurs responsabilités. Est-ce cela une UPI ?

UPI Handicap mental.

3 enseignants se sont succédés de septembre à décembre... Deux AVS interviennent.

L'UPI a été installée près du CDI afin d'utiliser un lieu de passage pour favoriser l'intégration de ces jeunes qui partagent avec leurs camarades des temps scolaires :

piscine, EPS, technologie, S.V.T ; et même anglais. Ces jeunes ne relèvent pas du suivi d'un SESSAD, mais de prises en charge par le secteur libéral.

Deux questions sont ici posées :

Quel devenir scolaire pour ces jeunes ?

-Différencier dans les représentations les UPI des SEGPA.

UPI Handicap moteur.

Ouverte en septembre 1999, avec un seul élève (8 aujourd'hui) malgré l'avis opposé des enseignants, exprimé en conseil d'administration. Le chef d'établissement a dû assumer, lors de sa prise de fonction, l'ouverture de l'UPI.

Les locaux n'étaient pas adaptés, le pôle médical était hors d'état de répondre aux besoins, les personnels sans formation.

Le chef d'établissement, avec pugnacité, s'est attaché à résoudre ces problèmes : les travaux ont été effectués, des formations proposées par la DAFPEN et aujourd'hui 8 adolescents fréquentent cette UPI. De plus un équipement informatique qualifié de remarquable a été fourni par le rectorat.

De l'avis du chef d'établissement, l'opposition initiale des enseignants, unanime à l'origine, aurait une expression différente aujourd'hui. Cependant, le fonctionnement de cette classe n'est pas anodin et réclame beaucoup d'énergies.

Etablissements ne pratiquant pas d'intégration scolaire.

Ces établissements sont situés dans l'Est parisien, en ZEP, en REP et ont des conditions de fonctionnement correspondant à leur classement administratif.

Avec grande franchise, les responsables de ces établissements indiquent qu'accaparés qu'ils sont avec leurs équipes administratives et pédagogiques par les problèmes actuels (échec et absentéisme scolaires, misère, violence), ils ne voient pas comment ils pourraient porter aux intégrations individuelles ou collectives (UPI) la nécessaire attention. Ce qu'ils ont entendu de leurs collègues souligne qu'il ne s'agit pas d'accueillir quelques élèves différents, mais de s'investir dans un processus administratif et pédagogique nouveau qui doit être accompagné d'une grande attention vis-à-vis des élèves et des personnels

Rencontre avec les personnels de l'éducation nationale concernés par l'intégration scolaire : commissions d'éducation spéciale, C.I.O. Spécialisé, service ressource, formateurs.

Participants :

| | |
|-------------------|---|
| Françoise ERIKSEN | Formatrice AIS IUFM Paris |
| Sylvie PERNOT | Professeur-ressource pour l'intégration des déficients auditifs |
| Annie GUILLOU | Professeur-ressource pour l'intégration des déficients auditifs |
| Félix MORENO | Secrétaire CCPE |
| Sylvie HERMET | Secrétaire CDES |
| M. Thérèse GRIMM | Conseillère d'orientation-psychologue |
| Catherine BON | Conseillère d'orientation-psychologue |
| Patricia DOMERGUE | Directrice CIO Spécialisé HM |
| Michèle RODRICK | Secrétaire CCPE |

Les personnels présents s'expriment à tour de rôle et le présent compte rendu essaie une synthèse.

Structures.

La CDES traite 8300 dossiers par an avec un effectif de vingt personnes dépendant à égalité aux ministères chargés de l'éducation nationale et des affaires sociales.

Les conditions de fonctionnement sont précaires, les moyens dépendant de deux ministères ne sont pas en phase avec les besoins.

Les orientations sont « en panne » faute de structure d'accueil, à quelque niveau que ce soit. Une quarantaine d'enfants restent au domicile faute de solution adaptée.

L'Académie présente une particularité : l'inscription scolaire est effectuée par les services de la Ville et non par la directrice ou le directeur d'école comme généralement en province⁶. De ce fait des enfants handicapés se trouvent inscrits et leur handicap sera constaté à la rentrée, ce qui va initier un dossier CCPE ou CDES. Cette situation est confortée par un nombre notable de suivis en pédiatrie ou en pédopsychiatrie libérale qui n'engendrent pas automatiquement un signalement CDES. L'accueil en maternelle s'en trouvera compromis ou retardé, avec les frustrations et les conflits qui en découlent.

Formation.

La formation des enseignants en IUFM ne répond pas aux exigences exprimées par les orientations actuelles. Cette formation ou information ne jouit pas d'une reconnaissance interne, elle semble traitée comme une contrainte administrative à gérer : horaires congrus placés en parallèle à d'autres activités. L'information de tous les enseignants sur l'intégration des élèves handicapés demeure un pieux souhait. Ces remarques concernent les enseignants du premier degré, le second degré n'est même pas évoqué⁷.

Les représentations par rapport au handicap que peuvent avoir les futurs enseignants ne sont pas mises à plat.

Il est constaté un ralentissement des candidatures pour les stages CAPSAIS conduisant à la prise en charge d'une CLIS 1 (option D)⁸. Le développement de ces classes pourrait s'en trouver contrarié, ou ces classes confiées à des enseignants non spécialisés.

Les enseignants en formation CAPSAIS ignorent quel type de poste leur sera attribué à l'issue de leur certification et cela peut être très variable. Il en ressort un engagement

⁶ De fait, c'est l'académie de Paris qui respecte la règle : l'inscription relève de la compétence du maire.

⁷ « Le recteur, chancelier des universités et président du conseil d'administration de l'institut universitaire de formation des maîtres, veille à ce qu'une sensibilisation-information centrée sur les thèmes de la reconnaissance et de l'accueil des élèves en difficulté ou handicapés soit effectivement dispensée à tous les enseignants, dans le cadre du tronc commun.

Il serait important que, dans le cadre de cette information, les étudiants soient en contact avec des élèves handicapés dans des établissements spécialisés, des EREA-LEA ou dans des classes ordinaires.

Cette information-sensibilisation s'adresse également aux chefs d'établissement dans les centres où leur est dispensée une préparation à leurs futures fonctions. » Circulaire 95-124 du 17 mai 1995

⁸ L'académie de Paris disposant de peu de CLIS 1, cette formation CAPSAIS préparait essentiellement à un emploi en établissement spécialisé. La création de CLIS en cours semblerait conduire les enseignants à éviter cette formation.

parfois distant dans la formation perçue comme une formation généraliste devant être suivie d'une adaptation à l'emploi, avec des formations complémentaires.⁹

Les professeurs-ressources du second degré, spécialisés sur la déficience auditive, postes créés dans l'esprit de la circulaire du 17 mai 1995, s'interrogent sur l'extension de cette fonction à la déficience visuelle et sur la pérennité de l'action. Ils soulignent qu'aucune intégration ne peut être conduite sans préparation, sans formation initiale ou continue et que la coopération avec les services d'accompagnement (SESSAD) est primordiale¹⁰.

Orientation.

Le Centre d'Information et d'orientation (C.I.O.) spécialisé¹¹ de Paris est chargé de l'orientation des adolescents handicapés, à l'exception du handicap mental.

La demande est croissante et évolutive. Si une demande d'intégration de proximité est forte, avec des difficultés à répondre aux souhaits d'options, de spécialités, il est également constaté une demande d'établissement spécialisé. En effet, à un certain niveau de l'adolescence, des jeunes handicapés souhaitent partager leur vie et leurs difficultés avec des pairs et, de ce fait, interrogent sur les possibilités d'accueil en structures spécialisées. Les cheminements individuels sont variés.

L'intégration peut aussi être une épreuve. Le décalage entre l'attente et la réalité est parfois fort. Être jeune handicapé parmi les élèves valides n'est pas sans contraintes ou sans signification. Les réactions des uns et des autres ne sont pas univoques. Le jeune sourd pourra, avec une aide, suivre le cours, mais qui sera-t-il pendant les pauses, les repas ? Qui seront ses relations après la classe ?

⁹ Certains départements ont mis en parallèle le départ en stage et l'emploi qui sera affecté. Chaque stagiaire sait, en partant, quel poste lui est réservé. Ne serait-ce que sur le plan de la localisation géographique, cela est d'une réelle importance.

¹⁰ « L'intégration gagne à ne pas être imposée et doit faire l'objet d'une préparation qui associe l'établissement, les familles et les élèves. Parce que cet enjeu concerne l'ensemble du collège et du lycée, cette politique d'intégration doit être inscrite dans le projet d'établissement, avec tous les moyens d'accompagnement qu'elle requiert. L'amélioration de sa mise en œuvre est à rechercher par la réaffirmation de la place et du rôle des commissions spécialisées, un soin plus attentif porté à la convention d'intégration et un meilleur accompagnement de l'élève grâce à des partenariats plus efficaces. » Circulaire 95-124 du 17 mai 1995

¹¹ Un tel C.I.O. spécialisé est censé exister dans chaque académie.

Rencontre avec les représentants des associations de parents et les porteurs de projets innovants.

Participants :

| | |
|-----------------------|---|
| Gérard MESNIL | Papillons Blancs de Paris |
| Barthélémy TRIMAGLIO | UDAF Paris |
| Agnès DUGUET | UDAF Paris |
| Martine PICHOT | Association des paralysés de France Paris |
| Ghislaine MAUCLERT | LADAPT/AIS75 |
| L. LABROUSSE-GUICHARD | AJHIR |

Les représentants des associations s'expriment à tour de rôle et le présent compte rendu essaie une synthèse (les données chiffrées ont été fournies par les associations et n'ont été confrontées à aucune autre source)

Un satisfecit est exprimé et mérite d'être retenu. La volonté de l'éducation nationale (Paris) de répondre aux demandes est manifeste. Cependant les progrès sont lents dans la mise en place des structures d'accueil, d'autant plus que la demande s'est fortement accrue avec les annonces du plan Handiscol proposé par le précédent gouvernement. Il est d'ailleurs noté que certaines demandes dépasseraient le raisonnable.

.Les structures.

En trop petit nombre : peu de CLIS 1 et les rares UPI de collège ne peuvent assurer la continuité d'un parcours scolaire en intégration.

La répartition des implantations sur Paris est loin de correspondre aux demandes, quand bien même les handicaps ne seraient pas uniformément répartis sur la capitale. Les trois Clis pour déficients visuels sont sur un seul arrondissement (Une carte des implantations est laissée à la disposition de la mission).

La création d'UPI en lycée doit être envisagée.

Orientations.

Lors de certaines CCPE, aucune orientation en CLIS n'est prononcée, faute de structures disponibles dans certains arrondissements. Cette forme de procédure, outre le fait qu'elle est fondée sur l'existant structurel et non sur les besoins de l'enfant, a pour effet de minimiser les besoins.

Formations.

Trop de postes (163) sont tenus par des enseignants non spécialisés, parfois auprès de jeunes autistes qui requièrent une formation solide. Il en ressort une qualité de l'accueil discutable, des ruptures fréquentes dans la scolarisation du fait des défections d'enseignants qui ne peuvent faire face aux problèmes posés. L'académie de Paris prend en compte cette réalité en doublant le nombre de postes de stages CAPSAIS pour la prochaine rentrée, sans malheureusement pouvoir combler le déficit actuel.

Les enseignants spécialisés intervenant auprès de jeunes ayant un handicap particulier, notamment dans le domaine du handicap moteur, ont des difficultés à accéder aux formations continues proposées par le centre de Suresnes (CNEFEI). Le rectorat a son

propre plan de formation sur lequel sont gagés ses moyens et semble réticent à financer des formations auprès d'organismes extérieurs. Pourtant certaines formations ne sont pas proposées dans le cadre académique du fait du faible nombre de personnes concernées.

La formation ou l'information doit être étendue aux directeurs d'école, aux psychologues scolaires, aux professeurs de la Ville de Paris, aux ATSEM, au personnel des cantines....

SESSAD.

Il est demandé davantage de place. Mais plus encore l'insistance porte sur la qualité de la prise en charge et sur le projet d'intégration qui impose un engagement réel de chaque partenaire.

Assistants de vie scolaire. 35 postes d'emplois-jeunes sont actuellement en place. Il en faudrait davantage et prévoir des formations.

Qu'advient-il de ces emplois ? M. Lachaud indique que les mesures législatives actuellement en préparation placeront ces emplois sous la responsabilité des IA-DSDEN, et qu'en plus les contrats passés par les associations pourront se poursuivre jusqu'à leur échéance.

Transports et déplacements.

Les durées de transports sont souvent fort longues et les véhicules disponibles sont rares. Une proximité de l'accueil est à rechercher.

Par ailleurs, les sorties éducatives poseraient un problème particulier pour les jeunes en intégration individuelle, encore que les services de la Ville de Paris aient des réponses adaptées aux problèmes. L'appréciation de cette question semble diffuse.

Visite du collège G. Braque Xille.

Participants :

| | |
|---------------------|--|
| Michelle FILLERON | Principale du collège |
| Annie ALLEMANDOU | Médecin scolaire |
| Isabelle POULET | Enseignante spécialisée CAPSAIS C |
| Virginie QUINTALLET | Professeure de lettres |
| Liliane TURKEL | Professeure de lettres |
| Didier JOUAULT | Inspecteur d'académie chargé du second degré |
| J. FOUQUET | IEN-AIS |

Le collège G. Braque accueille 11 élèves dyslexiques dans le cadre d'une UPI confiée à une enseignante spécialisée du premier degré.

L'établissement moderne, confortable, a installé l'UPI dans un local communicant avec les classes de français, à proximité du CDI. Ce lieu a été très bien équipé informatiquement par une dotation rectorale et l'inspection académique, outre le poste d'enseignant spécialisé, affecte 8 HSA au collège pour l'action conduite qui est accompagnée par un aide-éducateur. De plus, la Ville de Paris s'est investie dans l'équipement matériel. Une salle a été dédiée à l'intervention d'orthophonistes libéraux.

De prime abord, il semble que cette UPI est installée dans de très bonnes conditions, d'autant plus que l'enseignante spécialisée a dans le domaine de la dyslexie une compétence notoire. L'installation de cette structure n'a d'ailleurs posé aucun problème dans cet établissement qui n'est pas fléché dans la nomenclature comme disposant d'une UP¹²

Les discussions conduites ne porteront pas sur la pédagogie utilisée, domaine où la mission n'a guère de compétence, mais sur le fonctionnement de l'UPI et son insertion dans le collège.

De l'avis général, la présence d'une enseignante spécialisée a modifié l'attente et l'attitude des enseignants par rapport aux élèves. Certains d'entre eux ont un niveau de lecture correspondant au CP (leur niveau de réflexion, de réalisation est bien sûr autre). Les professeurs rencontrés nous diront que ces élèves "particuliers" leur ont fait aborder différemment le problème de la diversité des acquis.

Fonctionnement de l'UPI.

4 élèves fréquentent cette unité en 6e,4 en 5e et 1 en 4e. Il n'est pas prévu de nouveaux accueils à la rentrée 2003, mais l'inspection académique ouvre une seconde structure pour jeunes dyslexiques, dans un autre collège.

Chaque élève est pris en charge spécifique pendant 4 ou 5 heures par semaine, pendant les cours de français ou d'anglais de sa classe de référence. Le rôle de l'enseignante spécialisée est de soutien et de remédiation. C'est aussi elle qui définit les projets individuels très présents (une réunion par trimestre par chaque élève et une sur l'évaluation du fonctionnement de l'UPI).

L'évaluation actuelle montre une amélioration des compétences en lecture et surtout une plus grande appétence aux apprentissages.

L'équipe pédagogique s'oriente vers la réalisation de la 5e-4e en trois années. Cela permettrait d'éviter un doublement d'une part et de compenser le temps passé hors de la classe de référence d'autre part. Une orientation en lycée professionnel est envisagée à l'issue du collège.

Ces jeunes peuvent avoir quelques problèmes comportementaux qui sont davantage attribués à une difficulté du parcours scolaire et à un soutien trop tardif plutôt qu'à un trouble comportemental.

Visite du Lycée Rodin XIIIe.

Participants :

| | |
|-------------------|--|
| Cyrille VISONNEAU | Enseignant spécialisé de l'INJS |
| Didier AMRAM | Professeur de physique |
| J.Louis DUBOS | Proviseur du lycée. |
| DIDIER JOUAULT | Inspecteur d'académie chargé du second degré |
| J. FOUQUET | IEN-AIS |
| Mme DONETZ | Directrice pédagogique de l'INJS |

¹² " La présence d'une U.P.I. dans un collège sera indiquée lors des procédures de mouvement des professeurs" *Circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995*

Le lycée Rodin (cité scolaire incluant un collège) accueille une quarantaine de jeunes sourds en convention avec l'Institut National des Jeunes Sourds qui apporte sa compétence et son soutien par la disponibilité d'une quinzaine d'enseignants spécialisés.

Ces jeunes sourds sont accueillis soit individuellement dans les classes, soit par petits groupes (8 en seconde).

La mission assiste à un cours de physique en terminale que suit un jeune ayant une perte auditive de 80 %. Ce jeune ne code pas (LPC), ne signe pas non plus (LSF). Par contre il a une excellente lecture labiale.

A ses côtés, un professeur de l'INJS, titulaire de CAPEJS¹³, prend le cours en notes. Il est évident que ce jeune élève ne peut regarder le professeur et noter en même temps.

Le cours se déroule de façon traditionnelle, le professeur utilise le tableau, commente et explique en allant et venant dans la classe. Il présente souvent son profil, rendant une lecture labiale souvent impossible. Il indiquera ne pouvoir conduire son cours avec le souci d'un seul élève.

Seule la présence du professeur de l'INJS et les notes qu'il prend permet à l'élève d'espérer un profit de ce cours. La situation de ce professeur est toutefois délicate : il se garde d'intervenir sur la conduite du cours par rapport au jeune sourd et bien sûr sur son contenu, quoiqu'il soit lui-même licencié en physique. Une fois par semaine, le preneur de notes est absent et le jeune sourd "s'arrange" avec un camarade.

Cette intégration, telle qu'elle se présente, aurait pu se dérouler dans n'importe quel établissement. Seule la relation définie avec l'INJS en justifie la localisation et en permet la réalisation.

Le proviseur nous indique que la présence de ces jeunes ne pose aucun problème particulier aux professeurs et, semble-t-il, n'est pas une préoccupation pour lui-même.

Un espace pédagogique semble avoir été concédé à l'institut national des jeunes sourds et à ses élèves, mais d'autres paramètres seraient nécessaires pour que l'on puisse parler d'intégration.

¹³ CAPEJS. Certificat d'aptitude professionnelle à l'enseignement des jeunes sourds. Diplôme de niveau licence+ 2 décerné par le ministère chargé des affaires sociales et préparé à l'Université de Savoie à Chambéry. Les professeurs de l'INJS doivent de plus passer un concours d'accès à la fonction publique et sont de fait d'un niveau de recrutement et de statut équivalent aux professeurs des écoles ou certifiés de l'éducation nationale.

Académie de Lille .

9 avril 2003.

Rencontre avec Monsieur le Recteur d'académie

Monsieur Desneuf, Recteur de l'académie, reçoit la mission en présence de Monsieur Dunoyer, Inspecteur d'académie, Directeur des services départementaux de l'éducation nationale du Nord et de Monsieur Plichon,, Inspecteur de l'éducation nationale chargé de la coordination de l'intégration et de l'adaptation scolaires.

M. le Recteur remet à la mission le bilan de l'enquête ministérielle en cours ainsi qu'une note de synthèse sur la situation scolaire des jeunes handicapés dans l'académie. Il souligne que les AVS consacrés à la scolarisation de ces jeunes passeront de 211 à 400 à la prochaine rentrée.

Monsieur Dunoyer trace le panorama de l'académie qui scolarise 5 500 jeunes handicapés tandis que près de 10 000 sont accueillis en établissements médico-éducatifs et que particularité du département du Nord, 2 500 jeunes sont dans les établissements belges frontaliers. Ces chiffres soulignent la dimension de l'Académie.

Les deux départements ont des traditions différentes liées aux contextes sociologiques et économiques, mais aussi des diversités internes liées aux distances : 220 km séparent Dunkerque de d'Avesnes et Bapaume, dans le Pas-de-Calais, est plus proche de Paris que de Calais.

Département du Nord.

La demande d'intégration scolaire des jeunes handicapés semble satisfaite dans son ensemble et sa réalité, même si des problèmes se posent encore. Le département manque de structures pédo-psychiatriques en état de fonctionner : les emplois existent, mais pas les personnels attirés par ces lieux réputés plus cléments. Faut de

ces structures, des cas difficiles sont soumis à la CDES, sont refusés par les établissements spécialisés comme ne répondant pas à la typologie du handicap définie par l'agrément de la structure et se retrouvent en classe ordinaire. C'est une situation paradoxale qui provoque difficultés, incompréhensions, conflits et qui ne sert pas la politique d'intégration.

Le département compte 56 CCPE, 6 CCSD et la CDES gère 20000 dossiers dont 12 000 font l'objet d'un examen annuel. C'est démesuré et plus de 100 personnes participent aux équipes techniques. Le fonctionnement de cette CDES est un souci pour l'inspecteur d'académie qui envisage un fractionnement de la commission, en accord avec la DASS.



Le Nord compte 14 000 postes d'enseignants du premier degré (une diminution moyenne de 100 par an depuis 10 ans) et près de 10 % de ces emplois sont consacrés à l'adaptation et à l'intégration scolaire. Il est noté que la diminution du nombre d'emplois n'affecte pas particulièrement l'AIS puisque 5 nouvelles UPI s'ajouteront aux 17 existantes (+ 4 dans l'enseignement privé) et que l'effort pour la formation des enseignants spécialisés est poursuivi : l'offre de formation correspond à la demande des personnels, bien que des emplois demeurent tenus par des enseignants non spécialisés.

Ce département compte également 270 CLIS et M. Dunoyer souligne que toutes ces CLIS n'ont pas encore abandonné l'esprit des classes de perfectionnement, qu'une grande vigilance est nécessaire en ce domaine.

Perspectives.

UPI. Les UPI ont trouvé leur « vitesse de croisière » et leur installation dans les établissements se fait de façon tranquille. Il en existe pour jeunes trisomiques, dyslexiques, handicapés moteurs et sensoriels, avec une volonté de maillage du département. Les jeunes autistes disposent d'une UPI sur l'agglomération lilloise et une seconde va être créée à Dunkerque. Ces UPI ont été créées dans des collèges comportant une SEGPA, quoique étant bien différenciées sur le plan du fonctionnement.

La question reste après l'UPI. Des réorientations vers la SEGPA ont lieu, d'autres vers les établissements spécialisés. L'UPI en lycée professionnel notamment reste en réflexion.

SESSAD. Les SESSAD se développent favorablement et 25 emplois du premier degré y sont implantés actuellement. Le développement de ces structures conduit l'inspecteur d'académie à supprimer progressivement les emplois des maîtres spécialisés à l'intégration qui font un travail similaire aux personnels des SESSAD, dans un contexte administratif différent.

Médecine scolaire. Le recteur souligne la nécessité qu'il a de disposer d'un médecin conseiller et il regretterait que cet emploi disparaisse dans le cadre de la décentralisation des emplois de santé scolaire.

Département du Pas-de-Calais.

Ce département n'est pas représenté à la réunion et seules des données chiffrées sont disponibles.

Réunion avec des responsables de l'intégration

| | |
|-------------------------|-------------------------------|
| M. Yvan LACHAUD | Député, chargé de mission |
| M. Daniel FORESTIER | Assistant de mission |
| Mme Pascale ROBBE | Conseillère pédagogique |
| Mme Annie GESQUIERE | Principale. Arras |
| M. Daniel BOURGOIS | Médecin conseiller du recteur |
| Mme Elisabeth BOSIN | Principale. Liévin |
| M. J.Jacques CARPENTIER | IEN-AIS. Lens |
| Mme Hélène MUNOZ | IEN-AIS. Calais |
| M. Joël SANSEN | IEN AIS. Dunkerque |
| Mme C. MAIFFRET | IEN-AIS. Wervicq |

| | |
|---------------------|-------------------------------|
| M. Yves DELFOLIE | Principal. Lille |
| M. Serge BEGUE | Principal. Ronchin |
| M. Géry ROUSSEAU | IEN-AIS. Avesnes |
| M. Erié GUILLIEZ | IEN-AIS. Douai |
| M. Philippe PLICHON | IEN-AIS. Valenciennes |
| M. Renzo SCODELLARO | Principal. Villeneuve-d'Ascq. |

Rapporteur : Daniel Forestier

Les UPI.

17 UPI fonctionnent dans le seul département du Nord où la première a été créée en 1991 et 5 dans le Pas-de Calais¹⁴. C'est donc avec un recul certain que les situations sont exposées.

A l'origine, dans le Nord, les établissements spécialisés qui souhaitaient faire profiter les adolescents d'un enseignement scolaire ont demandé une scolarisation partielle au sein de la S.E.S (SEGPA). L'extension de la demande a amené la création d'UPI, avant la parution premiers des textes (1995). Cette ancienneté a fait que des modes de fonctionnement variés se soient mis en place, hors d'un texte d'orientation. La publication de textes récents (2001) n'a pas nécessité de recentrages majeurs.

Dans le Pas-de-Calais, l'impulsion des établissements spécialisés n'apparaît pas et les UPI ont été créées dans le cadre réglementaire défini.

Installation.

Ces UPI ont été et sont installées dans des établissements disposant de SEGPA, pour les déficiences cognitives. Ce choix est justifié par l'apport de la SEGPA qui permet des partages de temps scolaire et d'aborder les apprentissages dans un autre cadre. Pour les autres handicaps, il n'y a pas eu d' a priori, si ce n'est la nécessité d'une structure d'appui. L'ouverture de ces unités ne s'est pas faite sans difficultés que le recul permet de qualifier d'aléa : inquiétude des personnels, moyens matériels, enseignant spécialisé faisant défaut ou demandant une rapide mutation,... De J'avis général, ces unités, comme toute action d'intégration, nécessitent un lourd investissement professionnel des responsables et sont à chaque fois une nouvelle expérience avec ce que cela requiert comme attention.

Deux types de fonctionnement.

1. Convention avec un établissement spécialisé. Les jeunes ont une double inscription, dans l'établissement spécialisé et dans le collège. La CDES, informée, n'intervient pas puisqu'il n'y a pas de coût autre que le prix de journée déjà attribué. Les jeunes partagent leur temps entre IIUPI et l'établissement support, pour des activités éducatives ou professionnelles, selon un projet individuel. L'établissement assure la charge financière des transports et de la restauration scolaire imputés sur le prix de journée.

Un collège accueille une classe "annexée" pour jeunes sourds., relevant d'un établissement spécialisé Actuellement, si les locaux sont partagés, l'intégration n'est pas réalisée, quoique les perspectives évoluent avec l'arrivée d'un professeur CAPEJS qui accompagnera les jeunes sourds dans les classes du collège. Le chef d'établissement souligne que la

¹⁴ Ce département dispose de peu de SESSAD. Il semble que les établissements spécialisés, puissamment structurés, n'aient pas pris la mesure des orientations des Annexes XXIV, soutenus en cela par les familles qui trouvent en ces structures l'assurance d'un accueil pérenne pour leurs enfants.

réticence foncière de ses professeurs à voir un collègue assister à leur exercice professionnel est un obstacle qu'il n'avait pas pressenti.

2. Convention avec un SESSAD.

L'UPI a en ce cas deux formes :

Une classe d'intégration rassemblant des élèves qui seront intégrés partiellement dans les autres classes selon les projets individuels. Sa conduite est confiée à un enseignant du premier degré spécialisé.

Une unité d'intégration n'ayant pas d'existence physique réelle. Les élèves sont inscrits dans les classes correspondant à leurs niveaux et VUPI leur apporte les outils conceptuels ou techniques nécessaires à cette intégration.

La coordination.

La responsabilité de l'UPI est confiée à un enseignant du premier degré nommé sur un poste second degré, mais peut aussi être assumée par un enseignant du premier degré attaché au SESSAD, qui peut éventuellement être responsable de plusieurs UPI ou CLIS (fonctionnement rencontré dans le Pas-de-Calais).

Il est aussi des cas où l'UPI pour handicap moteur n'a pas de responsable défini, hors le chef d'établissement : son fonctionnement et sa coordination sont assurées dans le cadre d'heures supplémentaires attribuées aux enseignants du collège, en coordination avec l'établissement d'appui.

Ces variations de fonctionnement sont sans doute liées à l'histoire des structures, mais surtout au type de handicap pris en charge. Toutefois, l'assemblée souligne l'intérêt qu'il y a de disposer d'un enseignant spécialisé du premier degré coordonnateur: sa présence rassure d'abord l'équipe éducative, sa pluridisciplinarité permet de saisir l'ensemble des problèmes et sa spécialisation garantit la mise en place d'un projet individuel cohérent. A aucun moment, il n'est suggéré qu'un enseignant du second degré puisse remplir cette mission.

Hors séance, il sera indiqué que ces personnels ont une certaine fragilité liée à leur fonction, voire à leur statut. Etre enseignant du premier degré en collège est une situation d'intégration dans des modes de fonctionnement différents. La mission d'articuler les actions d'un service spécialisé et d'un établissement scolaire n'est pas toujours simple : les approches, les demandes, les discours peuvent être divergents et enfin la compétence pédagogique ne s'exerce pas dans le cadre clos d'une classe. Une reconnaissance, à tout le moins symbolique, de l'action de ces personnels est indispensable : visites régulières du conseiller pédagogique et de l'inspecteur, journées de regroupement, réception sans rendez-vous,...

Il reste un problème administratif : ces enseignants nommés en collège perdent la NBI liée au premier degré (selon certaines conditions d'exercice), n'ont pas les indemnités attachées à l'enseignement en SEGPA et se voient refuser VISO. C ces conditions de rétribution ne sont pas favorables à ces personnels et la circulaire UPI de 2001 a prévu d'autres formes d'affectation, sans doute pour obvier ce problème.

Problèmes en suspens.

Les troubles de langage (dyslexie, dysphasie) sont émergents et plus clairement identifiés. Une CDES s'interroge sur le nombre d'enfants orientés vers les établissements spécialisés pour des troubles de cet ordre. Un plan académique est en cours d'études en ce domaine, avec une forte implication des médecins scolaires. D'ores et déjà, un SESSAD spécialisé fonctionne dans le Pas-de-Calais, mais l'obtention d'un simple bilan demande plusieurs mois d'attente.

Synthèse.

La dimension de l'académie n'est pas un obstacle à l'imagination, ni à la création. L'académie a anticipé et peut-être inspiré les circulaires parues sur les UPI.

Une évolution plus lente dans le Pas-de-Calais fiée à une sociologie différente de la population. L'éducation nationale peut aussi avoir une force d'impulsion.

Réunion avec des responsables et membres des commissions, de l'orientation.

| | |
|---------------------|--------------------------------------|
| Yvan LACHAUD | Député, chargé de mission |
| Daniel FORESTIER | Assistant de mission |
| Thomas DELREUX | Directeur d'établissement spécialisé |
| Jean DESBONNET | Directeur de service spécialisé |
| Christian BILLIET | IEN-AIS |
| D. GUIGNETTE | Secrétaire CDES Nord |
| C. SION | Secrétaire CCPE |
| J.J. FLOND | Secrétaire CCSD |
| Bertrand COIGNIES | Psychologue scolaire |
| Dominique APPERT | Secrétaire CDES Pas-de-Calais. |
| J. Louis LECONTE | Directeur de service AVS |
| M. Christine FARAUT | Présidente de service AVS |
| Françoise COLPART | Secrétaire CCSD |
| Annie VERNE | Secrétaire CCPE |
| Bruno VERFAILLIE | Secrétaire CCPE |
| Véronique MOUTON | Médecin scolaire |
| Fabienne TISSERAND | Institutrice spécialisée |
| Jacques POQUET | Parent. Membre des commissions. |

Rapporteur : Daniel Forestier

La dimension de l'académie mérite d'être soulignée par ces chiffres : 90 CCPE, 9 CCSD et 2 CDES (Le Nord qui gère 18000 dossiers envisage une antenne de la CDES à Valenciennes)

La démarche d'intégration préoccupe ces personnels dont la mission pourrait d'abord sembler administrative.

L'information des familles.

Les parents sont mal conseillés ou pas conseillés. Il en ressort des demandes tardives et des orientations par l'échec, avec des difficultés surajoutées ce que confirme un parent présent qui dénonce la difficulté à trouver des interlocuteurs avertis.

Cette information insuffisante conduit certains parents à appréhender la question de façon erronée, excessive, voire virulente: espoirs pédagogiques sans mesure avec le handicap ou prééminence de la proximité de prise en charge sur la qualité du service. Il en ressort une dispersion géographique excessive des actions conduites et une moindre qualité, faute de structures d'appui performantes. Un accompagnement existe sans doute, mais certaines intégrations sont "sans bénéfice suffisant". Le département du Pas-de-Calais manque de structures, de SESSAD et d'UPI.

Ce manque tient apparemment à une certaine sociologie propre à la région minière où l'établissement spécialisé demeure la réponse recherchée : prise en charge continue sur la journée et une partie des congés scolaires, soins assurés, avenir sans incertitude. "Une culture d'établissement spécialisé". La demande d'intégration est ponctuelle et, bien sûr, dispersée. Il est difficile d'y répondre quand dans le même temps les moyens demeurent dans les établissements spécialisés.

Le suivi des dossiers.

Le "tronçonnage des enfants" entre les commissions est une nuisance humaine et administrative. Le travail de préparation n'est pas articulé, les délais s'en trouvent allongés et les incompréhensions nombreuses. A noter que dans une circonscription spécialisée du Nord, le secrétaire de CCPE a la responsabilité de ses dossiers en CCSD.

Les projets individuels manquent de perspectives dans le second degré et de façon générale l'intégration reste encore un statut instable. Le passage de la CLIS à une UPI n'est jamais assuré. Sans exclure des révisions parfois nécessaires, cette fragilité de statut angoisse les familles et obscurcit les perspectives de travail des personnels.

Les dossiers "ping-pong" sont évoqués. Ce sont ces jeunes dont la situation relève à la fois de la PJJ, de l'ASE, du médico-social ou du médical. Qui est décideur (qui paie ?). Ces dossiers évoluent entre les administrations et les jeunes attendent. Ce sont surtout des adolescents ayant des troubles de comportement pour qui il y a très peu de structures et très peu de professionnels. Les familles attendent que le dossier suive son cours...et les participants en ressentent un échec professionnel.

Sauf en institut de rééducation évoqué ci-dessus, les listes en attente d'affectation ne sont pas un vrai problème. Il convient de rappeler que près de 2000¹⁵ enfants et adolescents handicapés sont accueillis en Belgique.

Devenir de l'intégration.

Les participants, acteurs et témoins, de la scolarisation des jeunes handicapés partagent le souci de la mission : comment favoriser et accélérer l'intégration scolaire. Pour l'un d'eux le terme intégration en soi devient ambigu, il est utilisé pour les populations d'origine étrangère ou marginales, pour la construction européenne. D'ailleurs les IEN_AIS ont la responsabilité des classes pour enfants du voyage, des classes en prison....Utiliser le terme intégration pour les personnes handicapées ne fait que souligner l'étrangeté du handicap et en marginaliser les porteurs. Une réflexion sur ce thème serait nécessaire : les personnes handicapées font partie de notre communauté et n'ont pas à y être intégrées.

¹⁵ Chiffre à mettre en parallèle avec les 20 000 enfants et adolescents sans handicap scolarisés normalement en Belgique. Une tradition frontalière.

CIO Spécialisé.

Le CIO spécialisé de l'académie est un centre de ressources pour les jeunes handicapés, mais également pour les collectivités territoriales, les associations. Il propose des formations pour les personnels concernés, mais regrette de recenser peu de candidatures.

Synthèse.

Une réunion où n'ont aucunement été évoqués les problèmes de personnels, de charge et conditions de travail.

L'information des familles reste un point obscur ayant des conséquences pour les jeunes, certes, mais aussi sur l'implantation des structures qui peut s'en trouver désordonnée. La charte "Handiscol" devrait pourtant être affichée dans toutes les écoles..

Le morcellement des dossiers entre les commissions entraîne plus qu'une lourdeur administrative, il est antinomique avec la notion de projet individuel et le besoin de continuité dans un parcours scolaire.

Le besoin en structures pour jeunes ayant des problèmes comportementaux est criant et la situation administrative de ces jeunes demanderait une clarification.

Question sémantique : parler d'intégration pour les personnes handicapées n'est ce pas instaurer leur exclusion ?

Réunion avec des représentants d'associations.

| | |
|------------------|---|
| Yvan Lachaud | Député, chargé de mission |
| Daniel Forestier | Assistant de mission |
| Caroline Nio | Vice-Présidente de Conseil général. Présidente de l'EPDSAE |
| Serge Hallet | Directeur général de l'APEI. Lille |
| Yves Poisson | Président des parents d'élèves PEEP |
| Jacques Deroo | Représentant FCPE |
| Réfgine Picavet | Vice-présidente FCPE |
| Marc Beharel | Délégué départemental APF |

Rapporteur : Daniel Forestier

La réunion débute avec un hommage appuyé pour la politique conduite dans le département du Nord depuis une vingtaine d'années, comme en témoigne le nombre de CLIS, d'UPI, mais aussi le maillage du département qui traduit une volonté forte.

Une recherche de qualité.

Les mesures sont bonnes et doivent être poursuivies indique un représentant de fédération de parent (membre de la CDES, parent d'un des premiers jeunes trisomiques intégrés dans le département). L'intervention porte désormais sur la qualité de l'action : les orientations sont bonnes, elles doivent être traduites en actions d'une plus grande effectivité, notamment dans les domaines suivants:

- Information péri-natale et post-natale ;
- Dédramatiser le handicap auprès des familles, des enseignants, des parents d'élèves ;
- Développer les apprentissages qui manquent encore d'ambition ;

- Ouvrir des perspectives d'accueil, d'emploi ;
- Accompagner les créations de structures CLIS) de perspectives de continuité (UPI).

Soutenir les familles.

L'effort de création de structures doit être maintenu ou renforcé (SESSAD) et la gestion des listes d'attente ne saurait se résumer à une organisation administrative : les familles doivent être accompagnées, soutenues...

Le Conseil général du Nord a depuis longtemps développé une politique de lutte contre toutes les exclusions qui se traduit par un fort engagement en faveur des jeunes handicapés, au travers de la gestion d'établissements, mais d'abord par une large prise en charge des transports scolaires adaptés. Un effort marqué est ciblé sur les repérages précoces des difficultés ou handicaps puisque 40 000 bilans de 4 ans sont effectués chaque année. Cependant il est à regretter que les préconisations de ces bilans ne soient pas toujours suivies par les familles.

Une gestion administrative au service de l'intégration.

Une réflexion est nécessaire sur la gestion des dossiers dont le cheminement est trop lent. La forme administrative n'est pas adaptée aux orientations et aux missions. L'intégration d'un jeune handicapé issu d'un établissement spécialisé s'accompagne d'un dossier en CDES dont l'existence n'est pas contestée, mais dont la lourdeur rebute et aboutit à des délais peu compatibles avec les évolutions parfois inattendues des jeunes. De plus, les projets d'intégration présentés ont une finalité administrative et ne sont pas de "vrais projets".

La dyslexie est repérée trop tard et sa prise en compte est un vrai problème. Le jeune dyslexique se heurte à la rigidité des programmes scolaires, des rythmes dans lesquels il ne peut s'insérer. Le fonctionnement de l'Ecole n'a pas la modularité nécessaire à la prise en compte des diversités. Et, de plus, les temps de véritable concertation demeurent trop rares pour avoir un réel effet.

Un statut d'élève.

L'intégration est axée sur le handicap et les aides nécessaires. Il convient de rappeler que le jeune handicapé est d'abord, avant tout, essentiellement, un écolier ou un élève. L'intégration sans doute est une démarche sociale nécessaire, mais elle n'a de sens que si des apprentissages ambitieux sont conduits dans le cadre d'un projet individuel. L'intégration ne saurait être une fin en soi. Et les actions d'intégration se limitant à une ou deux demi-journées par semaine sont une négation du statut d'élève.

Etre élève est une situation rare ou épisodique en établissement spécialisé où le nombre d'enseignants est souvent insuffisant.

Former les enseignants.

L'absence de formation des enseignants sur l'intégration est regrettée. Le changement des attitudes passe par ce moment de formation ou d'information. Les associations sont prêtes à participer à cette formation, selon des modalités généreuses.

Handiscol.

Le groupe Handiscol ne fait pas l'unanimité et le terme de "mascarade" est même utilisé. Le reproche est un manque d'efficacité dans le recensement des besoins.

Synthèse.

Une assemblée qui porte son regard sur l'intégration et ses modalités et se projette dans le devenir : pas de griefs par rapport à l'actualité ou aux moyens, des espoirs sur le futur et des propositions sur le devenir.

- Faire que les orientations administratives des commissions d'éducation spéciale ne soient pas un frein aux actions d'intégration.
- Parfaire l'information des familles
- Changer l'image du handicap
- Informer les futurs enseignants et participer à leur formation
- Affirmer l'importance des apprentissages scolaires : passer du statut de handicapé à celui d'élève. Le projet individuel d'intégration n'a de sens que s'il met en perspectives des apprentissages.

Rencontre autour d'une CLIS Autisme.

Participent à la réunion :

| | |
|----------------------|-----------------------------------|
| M. Yvan LACHAUD | Député du Gard, chargé de mission |
| M. Daniel FORESTIER | |
| M. Christian BILLIET | IEN_AIS |
| Mme Isabelle GYLBERT | Enseignante spécialisée |
| Mlle Sabrina LUCAS | Auxiliaire d'intégration |
| Mme Juliette LETEUX | Auxiliaire d'intégration |

Rapporteur : Daniel FORESTIER.

La rencontre ayant lieu un mercredi après-midi n'a pas lieu *in situ* et M. Lachaud remercie les personnes présentes de leur disponibilité.

La CLIS pour jeunes autistes a été ouverte à la rentrée 2002 à l'école A.Samain de Lille. Cette école fut autrefois école annexe de l'école normale proche et a jadis joui d'une haute réputation. Les choses ont sans doute évolué avec les évolutions démographiques, mais le choix de cette école n'est pas anodin : il y reste sans doute un goût ou une nostalgie de l'expérimentation pédagogique. L'implantation de la Clis a été laborieuse, avec des inquiétudes exprimées lors d'un conseil d'école "long et difficile". L'inquiétude portait surtout sur les représentations de l'autisme dans ses expressions les plus sévères. La participation aux réunions d'une sommité du monde médical, parent d'enfant autiste, a, semble-t-il, apporté le nécessaire apaisement et la classe s'est ouverte dans le consensus.

Les élèves. Orientés par la CCPE, ils ont été choisis dans l'esprit du texte sur les CLIS : communicants, aptes à participer aux apprentissages scolaires, d'un comportement social ne posant pas de problème majeur.

Deux au départ, ils ont été rejoints par 3 camarades et ce sont 5 garçons de 7 ou 8 ans qui sont aujourd'hui accueillis.

L'équipe éducative. Une institutrice spécialisée, option D, n'ayant pas de formation spécifique sur l'autisme. Quelques journées passées en hôpital de jour lui ont permis d'envisager cette conduite de classe et elle ne paraît pas le regretter. La pédagogie utilisée ne se rattache à aucun courant défini : ni psychanalytique, ni comportementaliste. (TEATCH).

Deux auxiliaires d'intégration, emplois-jeunes, volontaires. Ces deux personnes ont un cursus universitaire orienté vers les professions médico-sociales et se présentent au concours de professeur des écoles, avec le souhait d'une future spécialisation.

Une prise en charge par un SESSAD pour 1 seul enfant, une en hôpital de jour pour un autre, une attente de SESSAD pour le troisième¹⁶. Une prise en charge libérale pour le quatrième .

Installation de la classe.

Un effort souligné de la Ville de Lille qui a investi 30 000F dans cette installation, mais la réalisation des travaux n'a pas été concomitante avec l'ouverture de la CLIS. Pour finir, ce n'est pas fondamental : on a attendu un peu pour tout avoir et on s'est débrouillé...

Fonctionnement de la classe.

L'esprit CLIS semble avoir imprégné cette structure : les enfants participent de façon individuelle aux activités des autres classes : EPS, bien sûr, mais aussi cours de français. Curieusement des enseignants qui étaient les plus réticents à cette implantation se montrent les plus ouverts aux actions d'intégration.

La réaction des autres élèves n'appelle aucune remarque : la banalité.

Bilan actuel.

Un film réalisé par France 3 (actualités régionales) est projeté. L'expression du père d'Eddy est marquante : " Il est changé, épanoui, plus le même enfant. Son comportement avec ses frères est transformé. Il devient sociable".

Cette évaluation est confortée par l'enseignante qui reconnaît que les premiers temps furent difficiles, qu'une surveillance constante était indispensable, mais qu'aujourd'hui ces enfants aiment venir à l'école, s'y plaisent et surprennent par certaines capacités d'apprentissages. Si l'évolution du comportement est qualifiée de considérable, les apprentissages ne sont pas délaissés et l'enseignante s'apprête à faire participer ses élèves aux évaluations en cours dans l'école.

Synthèse: Une CLIS pour 5 enfants autistes, avec un encadrement "léger" : une institutrice spécialisée sans formation spécifique sur l'autisme et deux aides-éducatrices. Un suivi dispersé des enfants ; SESSAD, Hôpital de jour, praticien libéraux..., c'est à dire, pas de

¹⁶ Une demande de prise en charge auprès de la CDES reste sans réponse depuis trois mois.

structure d'appui. Une implantation dans une école pas enthousiaste au départ, mais accueillante.

Un manque de recul pour apprécier la situation et son évolution sans doute, mais un constat : pas de regrets exprimés et 5 enfants autistes sont dans une école ordinaire.

Rencontre des personnels de l'IME "Le Recueil"

9 avril 2003

L'IME "Le Recueil" de Villeneuve d'Ascq accueille la mission pour le déjeuner où sont conviés les personnels intervenants dans les actions d'intégration, M. J.P. Lannoo; vice-président de l'association gestionnaire "Les Papillons blancs", M. C. Billiet, IEN-AIS. Le repas, d'une grande qualité, dans la tradition culinaire flamande, sera servi avec délicatesse par des jeunes de l'établissement que dirige M. Thomas Delreux, directeur relevant de l'éducation nationale.

La convivialité du moment ne permet pas de relever les noms et fonctions des personnes présentes, elle a aussi un autre inconvénient : le temps de discussion est soumis au respect dû aux mets préparés et servis ...À l'inverse, cette convivialité donne aux échanges une dimension informelle et une liberté de ton favorables à l'expression des vécus.

Rencontre avec les responsables de l'éducation nationale et des affaires sociales.

M. Dunoyer, Inspecteur d'académie, directeur des services départementaux du Nord

M. Guilloton, directeur départemental adjoint de la DASS.

Compte tenu de la densité de la journée, cette rencontre venant en conclusion sera brève et sera centrée sur quelques points retenus par la mission.

Handiscol.

Il est fait part aux interlocuteurs de l'appréciation précédemment entendue. Le problème tient à l'attente que l'on a par rapport à ce groupe... Pour les interlocuteurs, certes la production ne n'aboutit pas une mise à plat des besoins, et le recul actuel ne le permet pas. Le groupe Handiscol, constitué au départ de 26 personnalités (80 demandes de participation aujourd'hui) a surtout été un groupe de parole, permettant à des professionnels, des parents, des associations de se rencontrer dans un cadre nouveau et d'échanger. Sans doute de tels échanges ont-ils déjà lieu, dans le cadre des commissions d'éducation spéciale, mais l'enjeu institutionnel produit alors un climat de confrontation ou de frustration. Le groupe Handiscol permet de dédramatiser et de construire un dialogue. La productivité du groupe passe par des étapes nécessaires.

Dans l'état actuel des informations reçues, ces responsables ne perçoivent pas clairement comment les groupes "Handiscol" pourront s'insérer dans les travaux du CDCPH récemment créé. L'ajout de nouvelles instances aux CDES, CTP, CDEN, CROSS,...n'entraîne pas de commentaires, et l'apport de structures décentralisées d'évaluation et de management est reçu avec la réserve qui convient.

Fonctionnement des commissions.

Un problème réel lié à la taille et à la dimension du département, mais aussi aux tâches confiées à la CDES, notamment l'attribution des AES qui mobilise grandement les personnels. Des efforts ont été conduits quant aux conditions de travail, avec l'implantation de la commission sur de nouveaux locaux fonctionnels. Un projet de fonctionnement est à l'étude, impliquant une antenne à Valenciennes afin de se rapprocher des usagers. Le financement est en attente.

Les données statistiques souffrent du manque d'outil informatique actualisé.

L'information des familles est une question complexe. A la rentrée 2002, un encart a été passé dans les quotidiens régionaux indiquant aux familles en difficulté un numéro d'appel réservé : 3 appels. Et dans le même temps, le reproche du manque d'informations est avancé. Les deux administrations concernées ont convenu d'apporter sur le serveur de la préfecture, de façon permanente, toutes les informations utiles.

Synthèse.

- L'information des familles est un problème qui "résiste";
- Les niveaux de décisions doivent être rapprochés des usagers et conserver une taille raisonnable;
- Les tâches administratives de la CDES – attribution des AES- masquent ou restreignent les missions pédagogiques;
- L'informatisation des commissions reste une attente.

Académie de la Martinique.

Mardi 29 avril 2003

Dans le cadre de la mission nationale relative à l'intégration des enfants handicapés, se sont tenues au rectorat de la Martinique, le mardi 29 avril 2003, à la demande de M. Yvan LACHAUD, député du GARD – chargé par le Monsieur le Ministre de l'Education nationale d'un rapport sur l'intégration des enfants handicapés en milieu scolaire – trois réunions avec divers responsables, acteurs et partenaires de l'intégration scolaire.

Le but de ces réunions était de recueillir des informations sur le fonctionnement, les difficultés et les améliorations à apporter aux dispositifs de l'intégration scolaire dans la perspective de la révision de la loi de 1975 sur les personnes handicapées.

Rencontre avec les responsables d'actions d'intégration

Participants

| | |
|------------------------|---|
| Pierre ZABULON, | Inspecteur d'académie adjoint |
| Nicole LABINSKY, | Principale du collège Place d'Armes (Lamentin) |
| Marie-Josée BELLANCE, | Directrice de l'école élémentaire A de Baie des Tourelles (Fort- de France) |
| Mirette MITRAIL, | Proviseur adjoint du Lycée professionnel Petit Manoir (Lamentin) |
| Ghislaine de QUILLACQ, | Directrice du lycée professionnel Saint-Joseph de Cluny (Fort-De-France) |
| Michel PRIVAT, | Directeur de l'école primaire de Crozanville (Fort-De-France) |

Yvan LACHAUD, après avoir salué les participants et expliqué l'objet de sa mission, invite chacun à s'exprimer librement sur le thème indiqué.

Madame LABINSKY s'exprime la première : son collège compte une SEGPA et une UPI – mise en place à la rentrée 2001 – où sont intégrés 9 élèves. Par ailleurs, 3 élèves handicapés moteurs sont intégrés individuellement dans des classes ordinaires.

Les conditions matérielles et pédagogiques sont optimales (locaux récents avec ascenseurs, salles équipées, 1 ordinateur par élève).

Les élèves intégrés collectivement participent à de nombreuses activités figurant à l'emploi du temps des classes, notamment celles ressortissant au champ de l'éducation artistique.

Madame BELLANCE, évoque à son tour la situation de son école, dans laquelle fonctionne une CLIS 3 accueillant 6 élèves déficients visuels dont 2 non-voyants. Elle signale l'inconfort des locaux (bruyants et vétustes).

L'école dispose de matériels adaptés mais un renforcement de la formation des maîtres permettrait davantage d'efficacité.

L'inspecteur d'académie confirme l'état de vétusté des écoles de Fort-De-France. Des travaux de réfection seraient nécessaires dans presque toutes. L'actuelle équipe municipale en a, semble-t-il, conscience mais est confrontée à une tâche immense et coûteuse : un parc immobilier d'une soixantaine d'écoles nécessitant, outre la restauration de la plupart, la reconstruction pure et simple de quelques-unes.

Madame MITRAIL présente la situation de son établissement : un seul élève en intégration cette année ; mais l'établissement a accueilli, il y a peu, jusqu'à 10 élèves handicapés physiques ou sensoriels.

Le tiers temps prévu pour les examens a été avantageusement utilisé, puisque le bilan indique 57% de réussites au BEP, 1 succès en BAC pro (un élève déficient auditif qui poursuit ses études en Métropole, filière bois). Un autre élève est en EOGT (études organisation gestion des travaux, niveau génie civil).

De rares accidents dans la filière BTP conduisent parfois les élèves à démissionner ou à changer de section.

La convention passée avec l'IDA (institut des déficients auditifs) permet de travailler en utilisant le langage des signes avec le concours d'interfaces.

Madame de QUILLACQ s'exprime à propos de la situation particulière des UPI des établissements privés sous contrat d'association du couvent Saint-Joseph de Cluny (collège et LGT), toutes implantées au centre Saint-Raphaël, basé à Terreville (Schoelcher), à une dizaine de kilomètres des locaux de Cluny. Le LGT compte 1 UPI, niveau 2^{nde} professionnelle.

8 jeunes (7 déficients moteurs et 1 déficient visuel) de 18 à 25 ans, fréquentent la structure. L'élève déficient visuel (17 ans) est mal à l'aise dans ce dispositif – inadaptation entraînant une réelle démotivation.

Principaux problèmes :

La structure ne dispose pas d'éducateur spécialisé ; par ailleurs tous les élèves n'ont pas le niveau requis pour suivre la formation.

Il n'existe pas d'intégration dans les classes ordinaires, vu l'éloignement du couvent.

Le centre Saint-Raphaël n'accueille actuellement que des élèves handicapés.

Monsieur M. PRIVAT clôt le tour de table : il dispose dans son école d'une CLIS 1 intégrant une dizaine d'élèves.

A son avis, l'orientation des élèves constitue la difficulté principale de l'intégration. Il manque de places en SEGPA et en UPI. Que faire des élèves qui atteignent 12-13 ans, quand après plusieurs maintiens ils n'ont toujours pas les pré-requis pour entrer au collège ?

Le problème de l'orientation, tant à l'issue des CLIS 1 et 3 que des SEGPA, a été posé par tous les responsables entendus au cours de cette réunion. Les parents sont peu favorables à l'orientation en IME - ce type d'établissement disposant au demeurant d'un nombre limité de places.

L'inspecteur d'académie confirme que les transitions sont difficiles. Il convient, estime-t-il, de renforcer encore l'accueil en collège en utilisant toutes les ressources prévues par les textes en matière d'accueil diversifié à l'entrée en 6^e.

Ceci étant, la sensibilisation à la question de l'intégration fait son chemin.

Dans le 1^{er} degré, 22 postes de MSI (maîtres spécialisés itinérants) permettent de faciliter l'intégration en classe ordinaire.

Yvan LACHAUD insiste sur la nécessité de faire remonter des projets innovants. Des financements peuvent être obtenus. Il ne faut pas attendre que l'Education nationale légifère ; des propositions doivent venir du terrain ; elles pourront être réalisées avec les aides prévues. Il est nécessaire d'apporter des solutions aux élèves et aux familles.

Un corps de 6000 auxiliaires de vie sera mis en place à la prochaine rentrée , et 200 UPI par an seront créées dans les 5 prochaines années.

Il est 9h50 – l'inspecteur d'académie remercie les participants et lève la séance.

Rencontre avec les représentants des commissions de l'éducation spéciale (CCSD, CDES, CCPE) et des personnes ressources en intégration

Participants :

Pierre ZABULON, inspecteur d'académie adjoint

Jocelyne LIBEROS, MSI circonscription de Fort-de-France 2, maître ressource pour la formation CAPSAIS

Joseph LENO, secrétaire de la CCPE Centre IV

Jackie MARPEAUX, secrétaire de la CCSD

Emile LABEAU, coordonnateur d'UPI au collège Perrinon Cluny, maître ressource pour la formation CAPSAIS

Madame LIBEROS fait part des difficultés rencontrées dans le cadre des intégrations individuelles. Certains cas s'avèrent très lourds et relèvent davantage de prises en charge thérapeutiques que de dispositifs d'intégration, estime-t-elle. Et de citer l'exemple d'un élève de 7 ans, mutique, sujet à l'encoprésie, fugueur, maintenu trois ans en section des petits, et mobilisant à lui seul une ATSEM à temps complet.

Plusieurs cas sont exposés, posant tous le problème des limites de l'intégration. Il faut admettre, estiment plusieurs participants, que tout enfant en situation de handicap n'est pas nécessairement apte à l'intégration. Les commissions doivent en tirer les conséquences et éviter de forcer sur l'intégration.

Monsieur LENO pose le problème de la réponse à apporter aux parents, en pareil cas.

Monsieur MARPEAUX, pour sa part, fait état des difficultés à obtenir des renseignements sur les élèves en intégration. Les médecins invoquent le secret médical et n'informent pas. Il évoque aussi des intégrations dites « sauvages ».

Pour Monsieur LENO, il n'y a pas d'élèves intégrés sans notification de la CCPE.

L'inspecteur d'académie indique que les cas d'intégrations sans notification préalable de la CCPE sont rarissimes ; ils font, le cas échéant, l'objet d'une régularisation rapide. Les IEN, présidents de CCPE, ont reçu des instructions précises à ce sujet.

Monsieur LABEAU évoque les besoins de formation des maîtres spécialisés intervenant en UPI. Le système est nouveau, certes, mais la synchronisation des intervenants doit être améliorée. L'intelligence sensible n'est pas suffisamment prise en compte. Le nombre d'UPI mériterait d'être augmenté.

L'inspecteur d'académie indique que la pause observée cette année dans l'implantation d'UPI tient au nombre insuffisant de maîtres spécialisés titulaires de l'option requise. Une formation en cours d'exercice a du reste été mise en place à la rentrée 2002, mais l'intérêt pour l'option D du CAPSAIS demeure faible.

Le problème est le même en métropole, précise Yvan LACHAUD, qui rassure par ailleurs Madame LIBEROS sur la question des AVS.

L'inspecteur d'académie adjoint informe que la notification lui est parvenue : 53 AVS sont prévus pour les 1^{er} et 2nd degrés à la rentrée 2003.

Monsieur LABEAU évoque le problème de la reconnaissance des personnels du 1^{er} degré affectés en UPI. Ceux-ci ont parfois le sentiment de n'être pas considérés comme membres à part entière de l'équipe pédagogique.

[La réunion est écourtée pour cause d'interview avec la presse].

Dernière rencontre

Participants :

Pierre ZABULON, inspecteur d'académie adjoint

Raymond FELIX-THEODOSE, inspecteur, représentant le de la DSDS (absent du département)

Evelyne SABINE représentante de la PEEP et de l'APAJH

En l'absence des représentants de l'UPEM et de la FCPE, décision est prise d'entendre conjointement Madame E. SABINE et Monsieur FELIX-THEODOSE.

Monsieur FELIX-THEODOSE présente d'abord ce qui, selon lui, fonctionne bien :

Excellente collaboration avec l'association des déficients auditifs. 1 succès au BAC en 2002.

Pour les déficients visuels une structure avec des techniciens en braille fonctionnera à compter de septembre 2003. En l'absence de formateurs en braille sur place, ce sont des professeurs venant de Métropole qui, au début, assureront les enseignements.

La collaboration avec l'association de monsieur Maurice JALLIER, qui s'occupe aussi d'enfants handicapés visuels, est d'ores et déjà acquise.

Yvan LACHAUD s'enquiert alors du fonctionnement du SESSIS (service d'enseignement spécialisé, de soins et d'intégration scolaire).

L'inspecteur d'académie indique que le fonctionnement de cette structure est sujet à caution depuis plusieurs années, et que deux réunions se sont tenues en 2003 avec

différents partenaires, dont la DSDS et la Sécurité sociale, afin d'envisager les correctifs nécessaires.

De fait, la structure fonctionne avec 64 maîtres agréés, rétribués par l'Education nationale, placés, par une convention de 1993, sous l'autorité des médecins du secteur infanto-juvénile, et dont la mission dans le champ de l'intégration scolaire est le plus souvent escamotée au profit d'une activité d'éducateur spécialisé (ou d'auxiliaire de soins).

L'objectif actuel est de modifier ladite convention, hâtivement conçue dans un contexte de grève desdits maîtres agréés, afin de soustraire ces personnels à l'emprise des médecins et leur permettre d'apporter leur concours à la mise en œuvre de projets d'intégration scolaire validés par la CDES.

Monsieur FELIX-THEODOSE signale, du reste, que seuls 456 enfants sont actuellement suivis par le SESSIS au titre de l'intégration scolaire, alors que 650 places sont disponibles.

Il sera demandé à des consultants – comme le permet la loi du 2 janvier 2002 – de faire l'inventaire des enfants pris en charge par le SESSIS afin de vérifier si leur prise en charge relève bien de cette structure. Des places pourront être ainsi libérées pour les enfants autistes, par exemple.

Après cette évaluation, un projet sera élaboré avec l'ensemble des partenaires. Le changement ne sera pas facile, car les maîtres agréés sont hostiles à toute modification de l'existant et s'inquiètent de leur prochaine affectation. Les médecins feront, eux aussi, de la résistance.

Une convention d'objectifs et de moyens (COM) sera passée avec le centre hospitalier régional de Colson, afin de satisfaire aux besoins en personnels du secteur infanto-juvénile et affranchir ainsi les maîtres agréés du SESSIS de tâches qui ne sont pas les leurs.

Yvan LACHAUD s'enquiert du pourcentage d'enfants autistes intégrés.

« Tous ceux qui peuvent l'être le sont ; les autres sont pris en charge par l'association Martinique autistes », indique Monsieur FELIX-THEODOSE.

Evoquant la question de la formation, Yvan LACHAUD annonce qu'un diplôme unique se substituera aux CAPEJH et CAPSAIS, permettant d'employer les personnels concernés sans difficulté inopportune.

Concernant le transport des élèves intégrés, l'inspecteur d'académie précise que le Conseil général y pourvoie de manière globalement satisfaisante, même si subsistent ici ou là quelques difficultés.

Madame SABINE fait le constat d'évolutions positives concernant l'intégration des enfants handicapés. Reste à aller encore plus loin, au niveau des adultes notamment.

Yvan LACHAUD ajoute qu'il faut arriver à conduire les handicapés jusqu'à l'intégration professionnelle.

Monsieur FELIX-THEODOSE fait état d'un travail important engagé avec la Direction du travail. Une évaluation des CAT a été réalisée, signale-t-il. Un projet d'intégration à mi-temps est conduit en Martinique. La réflexion tourne autour de la création de postes de tuteurs.

Yvan LACHAUD demande que les documents relatifs à ces différents travaux lui soient transmis ; ce à quoi s'engage Monsieur FELIX-THEODOSE.

La réunion se termine à 12h15 pour permettre la visite du collège Edouard GLISSANT (ville du Lamentin) en compagnie du recteur et de l'inspecteur d'académie adjoint.

Visite d'une UPI au Collège Edouard Glissant (Commune du Lamentin)

Cette UPI fonctionne bien, les élèves sont scolarisés dans leurs classes respectives et viennent en UPI compléter telle ou telle formation.

Très bon fonctionnement de l'UPI dans un cadre exceptionnel, le collège vient d'être construit. Cette UPI fonctionne aux côtés d'une SEGPA.

Académie de Clermont-Ferrand

Rencontre de Monsieur le Recteur.

Clermont-Ferrand. 16 avril 2003

Monsieur Bouvier, Recteur de l'Académie de Clermont-Ferrand, accompagné de M. Cayla, IA-DSDEN du Puy de Dôme, de M. Jacquet, IA-DSDEN de la Haute-Loire, en présence de M. Roume, Secrétaire Général.

M. Jacquet, inspecteur d'académie de la Haute-Loire est chargé de la coordination du "dossier AIS" pour les quatre départements de l'académie.

Chaque département a ses spécificités liées à son histoire, à son développement économique.

Le Puy de Dôme dispose de nombreux emplois spécialisés et de structures d'accueils, avec une concentration sur Clermont-Ferrand, la ville rassemblant le tiers de la population de l'académie.

Le Cantal est marqué par une présence relativement forte des établissements spécialisés qui ont joué et continuent de jouer un rôle économique en ce département.

En Haute-Loire, une organisation professionnelle manifeste son opposition aux actions actuelles d'intégration et la création d'une UPI s'est faite malgré l'opposition d'enseignants, avec à terme un fonctionnement satisfaisant.

Le développement des UPI est rapide dans le Puy-de-Dôme et cette structure est réputée apporter aux collèges un fonctionnement plus serein où les conflits et violences seraient atténués. L'inspecteur d'académie avoue que les demandes d'UPI venant des établissements dépassent ses programmations. Il a parfois l'impression d'être un trouble-fête et serait accusé de freiner la scolarisation des jeunes handicapés.

Il est vrai qu'avec 37 UPI implantées dont 21 dans le Puy de Dôme, l'académie de Clermont est la première de France pour le développement de ces structures. Il n'y a pas lieu de s'arrêter mais de s'assurer que les créations de postes puissent être accompagnées de personnels spécialisés, d'heures de soutien attribuées aux personnels du second degré....Les modalités de fonctionnement des UPI dans les collèges visent une intégration de la structure autant que des élèves, avec des résultats très intéressants. Mais cela a un coût, légitime, et la poursuite de l'action nécessite une certaine rigueur dans les démarches. Deux nouvelles UPI seront créées à la rentrée 2003.

Une UPI en lycée professionnel sera installée pour les jeunes sourds, avec le soutien de l'institut "Les Gravouses". A ce niveau, l'UPI se définit plus comme outil d'intégration que comme structure.

Le problème des AVS retient l'attention, notamment le nombre d'emplois disponibles. Leur rôle dans l'intégration est notable, appréciable et nombre d'actions seraient difficiles sans leur présence. Une réduction du nombre d'emplois d'AVS poserait un véritable problème et bien sûr ne manquerait pas d'apparaître comme un recul.

En conclusion, une académie où "les esprits ont bougé" selon l'expression d'un participant; mais la situation n'est a priori pas plus facile qu'ailleurs : les mesures de carte scolaire existent, le manque de formation est ressenti, les réticences des personnels s'expriment, les établissements spécialisés peuvent avoir des rôles divers et les emplois d'AVS se

comptent. Pourtant cette académie a développé et continue de développer une politique de scolarisation des jeunes handicapés qui recueille le soutien de tous les interlocuteurs que la mission rencontrera dans la journée, même si des demandes sont exprimées.

Enfants différents, école adaptée



sommaire

| | |
|---|-----|
| L'Europe et l'intégration des enfants handicapés | p2 |
| L'intégration scolaire un grand pas pour la citoyenneté | p2 |
| Des exemples dans les départements | |
| Allier | p4 |
| Haute-Loire | p5 |
| Cantal | p6 |
| Puy-de-Dôme | p8 |
| Pour une école libératrice et véritablement intégrative ... | p12 |



| | |
|---------------------|---|
| Yvan LACHAUD | Député. Chargé de mission |
| Daniel FORESTIER | Assistant de mission |
| Nicole LALANDE | IEN-AIS |
| Patrice DUCLOS | Directeur IMP |
| Paul BIMBARD | Principal Collège La Charme |
| Gérard GEORGES | Principal Collège trémolite |
| Françoise STRUSS | Directrice pédagogique; Ecole spécialisée pour handicapés moteurs |
| J. Louis CHARPOTIER | Directeur IME |
| Janine LETELLIER | Directrice pédagogique IME |
| Lionel CHARDERON | Directeur service pour déficients visuels |
| Georges DENEUVY | Directeur IME |
| Frédérique GUMERY | Directrice pédagogique CRDV |
| Jacques RICHARD | Responsable SAAIS |
| Christiane AUDEBERT | Directrice CRDV |
| Christiane MORAND | Proviseure Cité scolaire Blaise Pascal |
| Anne LACHAUD | Principal-adjointe. Coordinatrice d'UPI Collège l'Oradou |
| Marc FRANCON | Principal Collège l'Oradou |
| Jacky DESMET | Directeur IRP |

Rapporteur : Daniel FORESTIER.

L'académie dispose d'une palette d'établissements, souvent à vocation régionale, mais installés dans l'agglomération de Clermont-Ferrand. Le bulletin de l'académie d'octobre 2002 porte présente la scolarisation des jeunes handicapés et les dispositifs existants. Ce bulletin salue Maurice DAUBANNAY, nouveau retraité, IEN-AIS qui a voulu et fait que le Puy de Dôme soit un département où l'on agit .

La déficience visuelle.

Les jeunes déficients visuels disposent d'un centre régional pratiquant les intégrations depuis une vingtaine d'années, d'abord à l'école élémentaire et maintenant jusqu'au lycée. La forme collective d'intégration est privilégiée (CLIS et UPI), avec le soutien d'un

enseignant spécialisé, mais débouche autant que possible sur des intégrations individuelles, surtout dans le second degré; Il n'y aurait pas de vrai problème si l'édition scolaire n'avait diversifié ses graphismes, utilisant de plus en plus l'image, la bande dessinée, non plus comme illustration du cours, mais comme élément entrant dans l'information. Les techniques actuelles permettent de traduire du texte en braille, mais sont impuissantes face à ces graphismes : certains manuels deviennent inutilisables avec des déficients visuels.

Un suivi SAFEP ou SAAAS (90 places disponibles) est apporté à ces jeunes jusque l'âge de vingt ans, selon les besoins individuels bien sûr. Le relais est assuré à l'université par une association Handi'Sup.

Les handicaps moteurs.

L'académie compte plus d'UPI que de CLIS dans le domaine de la déficience motrice (5 UPI et 1 CLIS) et 140 places en SESSAD existent pour ces handicaps. A priori, une situation satisfaisante d'autant plus que les actions d'intégration ont souvent une vingtaine d'années d'existence et font partie de l'univers éducatif : *"J'ai même envie de dire qu'ils ne sont pas intégrés: ça se fait comme ça, ce n'est même plus de l'intégration puisque c'est naturel. Ce qui serait bizarre, ce serait de ne plus le faire"*

Des problèmes demeurent, qui tiennent à la qualité de l'action conduite et à la sécurité.

Les temps de présence de l'infirmière scolaire ne correspondent pas toujours aux besoins un emploi à plein temps semble nécessaire, surtout si le collège accueille également une SEGPA

Curieusement un déficit de suivi SESSAD est évoqué aux niveaux des collèges, la CDES aurait une perception restrictive du besoin à ce niveau. Parfois la présence de personnels des SESSAD serait souhaitée permanente, pour répondre aux problèmes de verticalisation ou d'hygiène.

Les chefs d'établissements s'interrogent sur la possibilité d'évacuer les jeunes handicapés moteurs en cas d'incendie alors que l'accès aux ascenseurs devient proscrit.

Des heures de soutien sont déléguées par l'inspection académique, mais leur variation d'une année sur l'autre, parfois notable, est une gêne, elle apporte une précarité aux actions mises en place.

Les troubles des fonctions cognitives.

30 UPI ont été ouvertes pour les jeunes atteints de ces troubles, récemment encore réputés incompatibles avec des actions d'intégration dans le second degré. Les établissements spécialisés se sont fortement impliqués dans cette démarche qui rencontre encore une certaine "frilosité" notamment en école maternelle. La préparation de l'intégration est une démarche nécessaire, elle doit être active : il n'y a pas encore partout d'accueil naturel et l'absence d'information des enseignants est un écueil.

L'évolution de la situation inquiète certains responsables. A la frilosité-dessus évoquée, s'ajoute une demande accrue en moyens : ATSEM en école maternelle, AVS, emplois spécialisés alors que les dotations en heures supplémentaires ont tendance à se réduire. Les textes récemment parus sont porteurs d'espérance, mais leur accompagnement logistique inquiète.

Synthèse.

Une académie et surtout un département dont l'équipement couvre les besoins (très peu d'enfants en liste d'attente), un partenariat ancien et productif entre les services et établissements spécialisés et les structures scolaires. De nombreux documents des films témoignent d'ailleurs de ces actions et des délégations viennent d'autres départements s'imprégner des démarches suivies.

Les problèmes évoqués, qui ailleurs paraîtraient annexes ou ne sont pas encore apparus, sont liés au niveau de développement de l'intégration :

- Evacuation des jeunes handicapés moteurs en cas d'incendie : des fauteuils permettant l'utilisation des escaliers seront nécessaires ;
- L'édition scolaire pour faire pièce au photocopiage et répondre aux standards culturels actuels multiplie les couleurs, les dessins, les B.D. et rend ainsi la transcription braille impossible...
- Une gestion paraissant moins généreuse accompagne la multiplication et la banalisation des structures. Il est certain que les dotations, parfois conséquentes, en heures supplémentaires qui ont soutenu les premières UPI ne peuvent être intégralement poursuivies. Des moyens d'accompagnement sont cependant nécessaires et leurs variations d'une année sur l'autre doivent être maîtrisées.
- Comme ailleurs, la nécessité de formation des enseignants et le manque de personnels spécialisés sont relevés.

Rencontre des représentants des commissions spécialisées.

16 avril 2003

| | |
|--------------------|---|
| Yva LACHAUD | Député. Chargé de Mission |
| Daniel FORESTIER | Assistant de mission |
| Nicole LALANDE | IEN-AIS |
| Isabelle PACROT | IEN_IO |
| Dominique VERGNE | Inspecteur DASS |
| M. DELAIRE | Secrétaire CCPE |
| P. DAVIET | Secrétaire CCPE |
| Arlette TEILLOT | Secrétaire CDES |
| G. CONROSIER | Secrétaire CCSD |
| Christian PILLAYRE | Service d'assistance pédagogique à domicile |
| Bernard BUSI | Directeur adjoint service AVS (ADPEP) |
| Marie-Hélène WARIN | Médecin-conseiller |
| DEVERNOIX Chantal | Assistante sociale Education nationale |
| André CASTRO | Coordonnateur d'UPI |
| Martine PAPON | Service d'accompagnement d'enfants autistes |
| J-L. CHARPOTIEU | Directeur d'IME |
| Jacky DESMET | Directeur SESSAD et IRP |
| Pascale BRUN | Psychologue scolaire |
| J_Pierre Lê QUANG | Secrétaire CCSD |

Rapporteur : Daniel Forestier

Les problèmes propres aux commissions sont peu évoqués lors de cette réunion. Il est sans doute fait mention de difficulté d'orientation en Institut de rééducation où le nombre de

places est limité. Ces enfants et adolescents ne maîtrisant pas leurs comportements, sans que cela relève toujours d'une pathologie, sont un véritable problème actuel : trop peu de structures les acceptent et leur place en milieu ordinaire s'avère impossible. Ils sont les premiers à être victime de déscolarisation et le droit à l'éducation s'en trouve dénié.

Comme ailleurs un certain nombre d'intégration ont lieu "par défaut".

Le nombre de places en SESSAD n'est pas aussi important qu'il paraît puisque des postes ne sont pas pourvus, faute de professionnels disponibles. Des créations de places seraient souhaitées, mais le département qui a produit un effort antérieur se trouve statistiquement parmi les mieux doté ...

Le problème du SESSAD spécialisé pour les handicaps moteurs est posé. Son intervention auprès des adolescents n'est pas toujours acceptée : il paraît trop spécialisé pour ces jeunes en recherche d'autonomie. Une structure plus légère serait à mettre en place afin d'éviter l'abandon des aides qui se révèle rapidement préjudiciable au jeune.

Cette réunion est l'occasion d'explorer davantage le dispositif départemental. Une petite fiche simple, agréable, apporte à chacun les informations nécessaires et donne les références des services

Un service d'aide à la scolarisation des jeunes enfants porteurs d'un syndrome autistique à l'école maternelle est en place. Une enseignante spécialisée itinérante assiste les enseignantes d'école maternelle "confrontées" à cette difficulté pédagogique.

Un service d'assistance pédagogique à domicile fonctionne sous la responsabilité de l'association des Pupilles de l'Enseignement public.

De même, la gestion des emplois d'AVS est confié à la même association avec un enseignant itinérant qui suit accompagne les aides mises en place. Une mission a été confiée à deux enseignants : la coordination des dispositifs et Unités pédagogiques d'intégration.

Le groupe départemental Handiscol, dans son volumineux rapport 200é2, met à plat la situation du département quant à la scolarisation des élèves handicapés, avec des répertoires, la présentation des services, des fiches sur les dispositifs d'insertion professionnelle, le bilan des travaux des commissions, le compte rendu d'utilisation des fonds destinés aux matériels pédagogiques Un document très riche publié sous le double timbre de l'éducation nationale et des affaires sociales.

Synthèse.

L'intégration des jeunes handicapés ou plutôt leur scolarisation ne se résume pas à des implantations de structures, mais passe par la mise en place d'un véritable dispositif qui doit avoir sa dynamique.



Rencontre avec les associations.

16 avril 2003

| | |
|---------------------|---|
| Yvan LACHAUD | Député. Chargé de mission |
| Daniel FORESTIER | Assistant de mission |
| Nicole LALANDE | IEN-AIS |
| Emmanuelle CHAMBRES | Vice-présidente Autisme Action |
| Françoise LABBE | Vice présidente PEEP-Sup |
| J-Michel RENARD | Président Autisme Auvergne |
| Jacques SERIN | GEIST 21 |
| J-Paul ESTIER | Président ADAPI 63 |
| J-Claude MONTAGNE | Coordonnateur Comité départemental pour l'intégration |
| Carmen NAVARRO | Ass. Parents d'élèves déficients visuels |
| Madeleine ASTRUC | Présidente Ass; Parents d'enfants handicapés moteurs |
| Françoise FOUCAT | Directrice IDJS Les Gravouses |
| Françoise HENDRICKX | Présidente URAPEDA |
| Bernadette GONZALEZ | ADAPEDA |

Rapporteur : Daniel FORESTIER.

47 associations et organisations se sont rassemblées au sein du collectif départemental pour l'intégration des personnes handicapées dont les orientations et objectifs sont présentés et ici résumés : l'intégration est un choix de société, fondé sur le droit laïque à la citoyenneté, nécessitant l'engagement de moyens en personnels, en formation, en équipement, en locaux adaptés. L'intégration ne peut se résumer à un inventaire de moyens : elle reflète l'état d'avancée de la société.

Les différentes interventions ne font pas état de difficultés fondamentales dans la scolarisation des jeunes handicapés, mais pointent des difficultés ponctuelles.

L'entrée à l'école maternelle peut rester un passage délicat qui demande une préparation. L'école maternelle n'est pas obligatoire et les parents se sentent obligés de faire appel à la "bonne volonté des enseignants" qui développent des arguments dont le fondement est incertain : nécessité d'ATSEM supplémentaire, d'emploi d'AVS,...

L'éducation bilingue des jeunes sourds, reconnue par la loi, se heurte à un manque d'interprètes qualifiés. De plus le statut de ces personnels n'est pas arrêté. Lorsqu'existe un établissement d'appui, comme les Gravouses, ils relèvent du prix de journée de l'établissement, mais c'est une situation ambiguë car leur appartenance au secteur médico-éducatif reste à affirmer. Il en est de même pour les codeurs en LPC. Par ailleurs, peu de formations sont proposées pour ces personnels.

Les jeunes autistes peuvent être désormais accueillis en CLIS et en UPI, mais le nombre de places demeurent insuffisant et des enfants resteraient dans les familles faute d'accueil.

L'accueil des enfants et adolescents trisomiques s'effectue dans de bonnes conditions, mais l'association craint que le dispositif ne se grippe et demande que la CDES soit vigilante dans ses orientations et ne confonde pas les déficits ayant une origine socio-économique et ceux liés à une déficience.

Le devenir professionnel des jeunes handicapés est évoqué. Le dispositif actuel n'est pas prêt à répondre à la demande qui ne tardera pas à se manifester. L'entrée en apprentissage des jeunes handicapés demande une actualisation du rôle des commissions

(CDES ET COTOREP), une lecture attentive de la loi de 1987 sur l'emploi des personnes handicapées et notamment une démarche vers l'AGEFIPH.

Synthèse.

Le statut des interprètes LSF et des Codeurs LPC reste bien flou. Actuellement ces professionnels dépendent des établissements spécialisés et sont rétribués sur le budget de la sécurité sociale. Quand il n'y a pas d'établissement spécialisé et quelques départements en sont dépourvus, la disponibilité de ces personnels n'existe pas. Il ne peut donc se mettre en place de CLIS et d'UPI et les jeunes sourds sont contraints de rejoindre un lointain établissement. Il sera sans doute nécessaire de disposer de ces professionnels, dans chaque département, mais sur quel budget ?

La loi de 1975 semble ne pas avoir envisagé l'apprentissage pour les jeunes handicapés. Apprentis, ils entrent dans la législation du travail, mais la COTOREP ne peut les prendre en charge avant 20 ans...

Clis pour jeunes déficients auditifs. Ecole Michelet .

16 avril 2003

| | |
|-----------------------|--|
| Yvan LACHAUD | Député, chargé de mission |
| Daniel FORESTIER | Assistant de Mission |
| Sylvie HECK-SZYMANSKI | Professeur des écoles spécialisée |
| Alain MONTAGNON | Directeur pédagogique IDJS |
| Christine GUILLAUMIN | Institutrice |
| Isabelle SIVADE | Institutrice |
| Laurent GILABERT | Educateur spécialisé |
| Alain CHAGNEAUD | Directeur de l'école Michelet |
| Michèle BEYNE | Institutrice |
| Marion FOURNET | Professeur de LSF |
| J. Paul NOURRISSON | Professeur des écoles |
| Annick NOURRISSON | Orthophoniste |
| Armelle SAGNES | Orthophoniste |
| NICOLE LALANDE | IEN-AIS |
| A.JACQUET | IADSEN de la Haute-Loire. Coordonnateur académique |

Compte rendu : Daniel Forestier

L'école Michelet accueille depuis plus de vingt ans des jeunes sourds orientés vers l'institut départemental des jeunes sourds « Les Gravouses ». La mission visite, rapidement, deux classes en fonctionnement, puis une réunion rassemble tous les acteurs de des intégrations.

Le compte rendu ne retrace pas les moments successifs, mais essaie une synthèse..

Deux CLIS fonctionnent dans cette école, les élèves passant deux ou trois années dans chacune. De fait, ils y passent le moins de temps possible puisque les moments d'intégration dans les autres classes sont aussi nombreux que possibles et qu'utiles.

La mission assiste d'ailleurs à deux de ces temps, en deux classes différentes. Plusieurs éléments marquent le visiteur :

- Les élèves entendants signent¹⁷ (LSF) pour s'adresser à leurs camarades sourds, ce qui souligne la pratique intégrative et transforme la relation dans la classe : les jeunes sourds ne sont plus contraints à un interprétariat, leur relation aux autres élèves est directe ;
- La présence de plusieurs adultes dans la classe. Certes, l'enseignant ou l'enseignante, mais aussi le traducteur L.S.F. de l'institut dont la présence est quasi permanente, le codeur LPC pour certaines activités, l'orthophoniste, un éducateur spécialisé. Par contre, il n'y a pas d'AVS auprès de ces CLIS : leur présence ne se justifierait pas.

Le fonctionnement de ces CLIS relève du schéma défini : des temps de regroupements pour des apprentissages en groupe restreint, justifiés par le handicap et son niveau, très variable, des temps de renforcement pour certaines disciplines et les intégrations. Un "glissement" vers l'intégration individuelle se dessine qui marque une évolution de la démarche intégrative qui n'est plus seulement collective. Il est aussi noté que vers l'adolescence, il est fréquent que les jeunes ressentent une période identitaire et souhaite retrouver leurs pairs (en surdité).

Le recul permet une perception des parcours scolaires. Une UPI a été créée en collège, mais des jeunes ont normalement atteint les classes terminales, avec une orientation scientifique marquée.

La discussion permet de saisir la relation existant entre l'école et l'institut « les Gravouses ». Cette relation est ancienne, et probablement à l'origine l'école a concédé un espace pour ce qui a été appelé une classe intégrée. Il est notable que cette concession d'espace ne soit pas devenue une concession de démarche, où l'école accepterait, avec bonne volonté mais sans engagement réel, que se réalise un projet de scolarisation de jeunes sourds.

L'intégration des jeunes a été accompagnée de l'intégration des personnels et des structures, sans que chacun perde son identité ou son rôle. Les relations entre l'école et l'établissement d'appui sont très larges et dépassent le cadre strict des CLIS puisque des activités diverses sont communes aux deux structures

. D'ailleurs, l'établissement "Les Gravouses" où sont orientés 134 enfants et adolescents n'en compte que 9 à ne pas bénéficier d'une scolarisation dans un établissement scolaire ordinaire: l'intégration en milieu ordinaire est une règle de fonctionnement. La CDES est bien sûr informée de ces intégrations qu'elle entérine sans difficulté puisqu'il n'y a pas de surcoût financier.

Synthèse.

Une tradition d'intégration avec ses effets sur les démarches et les personnels. La question du principe et de la faisabilité de l'intégration ne se pose plus.

Un établissement spécialisé qui engage son expérience, ses moyens et ses personnels sur une démarche intégrative;

De jeunes sourds n'ayant pas besoin d'interprète pour communiquer avec les camarades entendants : la LSF est devenue la langue partagée de tous.

¹⁷ La LSF ne leur a pas été enseignée. L'apprentissage s'est fait par imprégnation, comme pour toute langue, chez tout enfant.

Visite de l'UPI du collège Pierre-Mendès-France à Riom.

16 avril 2003

| | |
|------------------|--|
| Yvan LACHAUD | Député. Chargé de mission |
| Daniel FORESTIER | Assisatant de missin |
| Daniel de NIORT | Principal |
| Corinne BRYCHE | Chef de service éducatif SESSAD de Mozac |
| Annie COUTURIER | Educatrice SESSAD ADAPEI |
| Pascal VACANT | Principal adjoint |
| Jean-Paul BOYER | Professeur d'anglais |
| Gilberte JACOB | Gestionnaire du collège |
| Sylvie COPPENS | Conseillère principale d'éducation |
| Claire BLADIER | Professeure de physique |
| Guyhaine JULHIEN | Enseignante spécialisée chargée de l'UPI |
| Nicole LALANDE | IEN-AIS |
| Cl. DELATORRE | Infirmière |
| Line GALERIN | Enseignante spécialisée coordonnatrice départementale. |

Compte rendu : Daniel Forestier

Le collège Pierre-Mendès-France accueille deux UPI pour adolescents présentant des troubles importants du fonctionnement cognitif.

La mission est accueillie dans la salle de physique du collège où se trouvent les 7 élèves d'une de ces UPI avec leur enseignante et un professeur de physique. En fait 14 élèves sont présents car chaque élève de l'UPI a un tuteur, élève du collège qui volontaire l'accompagne à chaque séance de physique, le même principe étant appliqué aux cours d'anglais.

Cette UPI participe à un projet sur la Journée mondiale de l'eau douce et la séance porte sur la notion de concentration avec des manipulations sans doute simples mais faisant appel à des schématisations graphiques.

D'ailleurs plus que l'organisation et le contenu pédagogiques de la séquence que la mission ne saurait apprécier, l'intérêt porte sur l'attitude de ces jeunes handicapés parmi lesquels se trouvent 4 jeunes trisomiques. Avec l'aide mesurée de leurs tuteurs, ils expérimentent et notent sur une feuille leurs actions et constatations. Une démarche classique dans laquelle ils s'impliquent parfaitement, même si les notions de + et de - sont parfois délicates à maîtriser. Les jeunes tuteurs, très à l'aise dans leur relation avec leurs camarades savent aider sans assister, soutenir l'effort et nulle impatience n'apparaît.

La professeure de physique nous fait part de son intérêt pour ces cours qui l'amènent à préciser ses démarches pédagogiques et enrichissent sa réflexion. Pendant le repas qui suit, le professeur d'anglais insiste sur l'intérêt de la démarche de tutorat qui, exemples à l'appui, amène les élèves des classes ordinaires à un investissement presque inattendu.



**AUTOUR
DE L'ANGLAIS**

Professeur : Jean-Paul BOYER

Soutien pédagogique : un enseignement spécialisé

Public concerné : une classe de 5ème de collège et 8 élèves de l'UPI

Horaires : une heure hebdomadaire

Lieux : salle 205 (animation), salle 109 (préparation)

♦ **OBJECTIFS**

Pour les élèves de l'UPI

- Connaissance de la société britannique (situation géographique, coutumes, langue, monnaie)
- Autonomie (recherche d'informations auprès du professeur d'anglais ou de leurs camarades de 5ème pour des traductions de courrier, par exemple...)
- Socialisation (relation aux autres adolescents)
- Référence à la normalité du collège (les élèves de l'UPI ont, comme les autres, un cours de langue)

Pour les élèves de 5ème

- Aide méthodologique (organiser le cours pour les jeunes de l'UPI)
- Observation et réflexion sur les aides pédagogiques à mettre en place en fonction des difficultés rencontrées
- Construction d'outils pédagogiques
- Éducation à la citoyenneté (droit à la différence)

D'ailleurs ces élèves d'UPI ont aussi des cours ou des activités en EPS, en anglais et espagnol, en géographie, en expression théâtrale. Ce sont des élèves. L'équipe pédagogique a retracé son expérience au travers de brochures qui vont au-delà du récit d'une « aventure » mais sont des documents pédagogiques de grande tenue, méritant une large diffusion.

Le moment du repas est l'occasion de rencontrer toute l'équipe éducative concernée par ces deux UPI parfaitement intégrées au collège où elles apportent une certaine sérénité.

Deux enseignantes spécialisées du premier degré ont la responsabilité de ces classes et l'une d'elles est membre du Conseil d'établissement ce qui souligne l'intégration des structures et des personnes.

Ces UPI sont soutenues par l'inspection académique qui apporte un volant d'heures supplémentaires encore appréciable, même s'il a une tendance à diminuer. Le SESSAD de l'IMP La Farandole apporte son soutien.

Les différents personnels du collège affirment vivre la présence de ces jeunes handicapés comme celle des autres élèves, sans plus. Les personnels ATOSS auraient apprécié d'être aussi consultés, comme les enseignants, avant la décision d'implantation. Mais ces jeunes leur posent moins de problèmes que leurs camarades.

plus ou moins

La couleur

Dans les tubes il y a du sirop

C'est la couleur du sirop de

Je range les tubes .

| | | | |
|--|--|--|--|
|  |  |  |  |
| Lefoncé | | | Lefoncé |

**La couleur est..... foncée si on a mis de
sirop dans l'eau du tube**

1

LA DIMENSION PEDAGOGIQUE DE LA COLLABORATION ENTRE UN ENSEIGNANT SPECIALISE ET UN PROFESSEUR DE PHYSIQUE

Introduction

L'Unité Pédagogique d'Intégration est un dispositif qui permet d'organiser la scolarité en collège ordinaire d'élèves porteurs d'un handicap mental.

Un enseignant spécialisé et des professeurs de lycée et collège interviennent auprès des jeunes et des éducateurs issus de structures médico-sociales partenaires accompagnent cette scolarité dans les moments de vie scolaire.

Différentes formes de prises en charge pédagogiques susceptibles d'aider la socialisation des jeunes porteurs d'un handicap mental sont pratiquées : *cours communs* aux élèves de l'UPI et aux élèves de collège (après concertation entre les différents enseignants), *tutorats* entre des classes de collège et l'UPI et actions ponctuelles mettant en œuvre la collaboration entre les enseignants.

D'autre part, les jeunes de l'Unité Pédagogique suivent, comme les autres collégiens, des cours animés par des professeurs de lycée et collège, qui se déroulent dans les salles spécifiques avec l'accompagnement de leur enseignant spécialisé.

Afin d'optimiser l'action du professeur de discipline, qu'ils n'ont qu'une heure ou deux par semaine, une concertation entre les deux enseignants est organisée. Ayant connaissance de la séquence prévue par le professeur, l'enseignant de la classe pourra travailler avec ses élèves les compétences transversales nécessaires au bon déroulement du cours à venir. De même, les notions abordées ce jour-là seront reprises et explicitées ensuite dans la classe.

Objectifs et harmonisation des exigences

Une des difficultés rencontrée par les enfants porteurs d'un handicap mental est l'approche de l'abstraction. La plupart ont des troubles du langage et ne prononcent que les mots ayant un sens immédiatement compréhensibles (la plupart des connecteurs logiques sont occultés). Ils se réfèrent beaucoup au vécu et il leur est difficile d'évoquer mentalement des situations quelque peu éloignées de leur quotidien et du moment où ils s'expriment. L'enseignant spécialisé a précisément pour fonction de faire travailler les élèves dans ce domaine.

L'un des objectifs de la plupart des enseignants (spécialisés ou non) est bien d'aider les jeunes à accéder au concept, à cheminer vers l'abstraction et à transférer des notions acquises dans un contexte précis à une autre situation.

Les exigences des différents professeurs intervenant à l'UPI ont été harmonisées pour faire systématiquement formuler aux adolescents le vocabulaire spécifique à chaque discipline. Dans les disciplines scientifiques, notamment, un travail sur l'observation fine a été commencé dès le début de l'année. Dans la classe, l'enseignante spécialisée a proposé aux élèves d'observer un objet et de le décrire le plus précisément possible (forme et couleur, mais aussi goût, poids, consistance, texture, température, origine, etc.) Ainsi les enfants ont pu s'approprier un

répertoire simple mais complet et une démarche reprise dans les cours de Physique et de Sciences de la Vie et de la Terre.

La deuxième phase de cet apprentissage de l'abstraction a consisté à établir des comparaisons entre des objets ou des situations. Il est en effet difficile pour ces jeunes de nuancer leur expression orale. Ainsi les notions de grand ou de petit sont-elles bien acquises, mais les expressions permettant de les préciser restent floues. Les mots "plus, moins, moyennement, plutôt..." sont peu utilisés dans des phrases insuffisamment construites. Là encore, à travers de multiples activités conduites par différents intervenants (les enseignants mais aussi l'infirmière, par exemple, dans un travail suivi sur la croissance) les élèves ont affiné leurs comparaisons en pratiquant cet exercice souvent et dans des situations variées.

Il est indispensable de familiariser les élèves handicapés avec ces démarches d'observation et de comparaison afin qu'ils les maîtrisent mieux pour passer à l'étape suivante.

Il s'agira alors d'opérer des inférences déductives à partir de situations précises faciles à expliciter pour ces élèves. Ils font bien des déductions mais ils doivent être amenés à réfléchir à leur propre démarche car ils ont beaucoup de mal à la reproduire judicieusement dans d'autres circonstances.

Elaboration d'une séquence de Physique

Enseignante de physique et enseignante spécialisée, nous avons réfléchi afin de créer une séquence où les enfants seraient amenés à déduire et à formaliser clairement. Le programme de physique étudié à cette période de l'année portait sur les mélanges, la concentration et la solubilité. Ces notions sont abordées dans le programme de 5^e de collège, avec un vocabulaire technique plus élaboré et les calculs.

Les cours de physique précédents avaient porté sur la reconnaissance par le goût d'eau sucrée, salée ou plate et les mots qui s'y rapportaient. Ensuite, nous avons travaillé sur l'eau plus ou moins sucrée en faisant des observations de cause à effet : plus on met de morceaux de sucre dans le verre, plus l'eau est sucrée et inversement. Des classements entre les "piles" de morceaux de sucre et le goût de l'eau avaient été effectués (notions reprises en mathématiques avec les cubes empilés).

Le jour de la séquence "déduction", le matériel comprenait des récipients, du sirop de fraise et du sirop de menthe et deux présentoirs portant cinq tubes à essais chacun.

L'enseignant de la discipline avait interrogé les élèves sur les différents sirops et leur avait proposé d'y goûter. Suit la phase d'observation qui permet au professeur de préciser les termes (écriture des mots au tableau) : rouge ou vert, goût de fraise ou de menthe (pour la plupart celle-ci avait le goût de "chewing-gum"), sucré ou fort...

Sur le même principe que celui utilisé lors du cours précédent, les élèves ont pu verser plus ou moins de sirop dans leurs verres et faire les mêmes observations. Ensuite le classement par solutions de plus en plus concentrées a mis en évidence le dégradé de couleur (évident lorsqu'on versa le contenu des verres dans les tubes). Un travail sur les nuances de couleur (très clair jusqu'à très foncé) et leur comparaison a permis de mettre en place l'exercice prévu. Pour aider à formuler les nuances, les élèves ont utilisé leurs crayons de couleur, objets familiers qu'ils classent spontanément.

Puis, chacun à leur tour, ils ont, les yeux bandés, goûté au sirop et dit si le contenu du verre était clair ou foncé.

Ils ont dû ensuite expliquer leur démarche ("c'est très fort donc il y a beaucoup de sirop donc la couleur est foncée, etc.") avant de vérifier en regardant ce qu'ils venaient de goûter.

Tous les élèves ont réussi cet exercice, un seul n'ayant pas su expliquer sa réponse.

Les phrases clés furent reprises plusieurs fois afin de faire à nouveau expliciter la démarche aux élèves.

D'autres séquences ont suivi en physique ou dans d'autres cours pour amener les jeunes à se familiariser avec les opérations mentales, passages obligés vers le concept et son transfert.

C'est par la collaboration entre enseignants spécialisés et enseignants de discipline que les notions peuvent être reprises pour que les élèves parviennent à les articuler.

Conclusion

Le professeur de physique apporte aux jeunes et à l'enseignante spécialisée ses compétences dans la discipline et leur permet d'utiliser le matériel spécifique en toute sécurité.

En travaillant avec ces adolescents à besoins particuliers et leur enseignante, il est amené à réfléchir sur ses propres pratiques (adaptation des rythmes, meilleure prise en compte de l'hétérogénéité des élèves et valorisation des réussites qui sont autant d'éléments transférables dans toutes classes de collège).

Claire Bladier
Professeur de sciences physique
Line Galerin
Enseignante spécialisée

Académie de Lyon.

14 mai 2003

Rencontre avec Monsieur le Recteur d'académie.

Monsieur Alain Morvan, recteur d'académie, accueille la mission en présence M. Javaudin, inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale du Rhône et de Mme le Docteur Butheau, médecin conseiller du recteur, coordonnatrice académique.

L'académie comporte trois départements sur lesquels documents statistiques et notes de synthèse sont remis à la mission. Seul le département du Rhône est concerné par cette visite et la note de l'inspecteur d'académie de ce département montre une appréhension claire des nombreux problèmes qui sont évoqués au cours de l'entretien et seront confirmés au long de cette journée.

Le partenariat avec la DASS s'avère difficile puisque la cohérence des actions n'est pas assurée. Faute de places disponibles en IME ou en SESSAD, des listes d'attente importantes existent et nombre de jeunes sont sans solution d'accueil. Dans un tel contexte les annonces faites au niveau des départements ministériels rencontrent l'incompréhension des familles et le scepticisme des professionnels. Le développement de structures d'intégration s'en trouve freiné et les structures existantes voient leurs missions déviées de leurs finalités.

Le problème des troubles du langage est évoqué. Lors du bilan de 6 ans, un dépistage est systématiquement effectué, mais il n'y a pas dispositif de suite. Sur ce dossier, une étude est en cours avec la DRASS et les liens avec la PMI sont réels. Une commission du groupe Handiscol aura à effectuer des propositions sur ce problème.

Le nombre d'assistants de vie scolaire prévu pour la rentrée, sans être confortable, permettra de répondre aux demandes. Jusqu'alors, les aides à l'intégration étaient gérées majoritairement par les Pupilles de l'Enseignement Public (P.E.P.) qui marquent leur intérêt pour les dispositions retenues. Le recrutement de nouveaux assistants pourra être délicat sur certains secteurs

Les dotations en matériels informatiques et technologiques des élèves handicapés se poursuivent sous la responsabilité du médecin-conseiller de recteur et les délais de livraison ont pu être notablement raccourcis.

Quatre UPI seront créées à la rentrée 2003, portant le potentiel à 11. Ce n'est certes pas à la mesure de besoins, mais cela correspond aussi aux possibilités d'accompagnement des services partenaires.

Rencontre avec les personnels de direction et d'inspection

| | |
|------------------------|---|
| Yvan LACHAUD | Député, chargé de mission |
| M. JAVAULIN | Inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale |
| Mme le Docteur BUTHEAU | Médecin-conseiller du recteur |
| M. GUTTERIEZ | Inspecteur d'académie adjoint |

| | |
|------------------|---|
| Daniel FORESTIER | Assistant de mission |
| Mme LIGER | Principale du collège E. Vignal |
| Mme. LOR-SIVRAIS | Proviseure du lycée La Martinière Duchère |
| M. CHICH | Proviseur du lycée Brossolette |
| Mme TAUSZIG | Proviseure de lycée professionnel |
| M. SCHMITT | Inspecteur AIS |
| M. BREYSSE | Inspecteur AIS |
| M. THEUREL | Principal du collège Mermoz |

Rapporteur : Daniel Forestier.

Cette réunion permet d'effectuer un tour d'horizon sur les structures accueillant des jeunes handicapés dans le second degré. Plutôt qu'en rapporter un inventaire descriptif, il semble plus pertinent d'axer le rapport sur les aspects essentiels.

Une structure atypique.

D'abord une originalité un collège "virtuel" ne disposant pas du statut d'EPLE et dont le personnel non enseignant relève de la Région. Cet établissement accueille environ 80 jeunes handicapés moteurs qui sont scolarisés à l'interne ou dans les établissements environnants selon leur parcours scolaire. Certains sont en collège, d'autres en lycée ou en lycée professionnel. De fait cet établissement est une structure d'accueil et d'appui étendant sa compétence à la scolarisation à domicile et au suivi des jeunes hospitalisés. La mission de cet établissement s'apparente à celle que se sont donnée certains EREA : un outil d'intégration et de scolarisation. Ou un collège-UPI. Une expérience qui mériterait une étude plus approfondie.

Des jeunes autistes de « haut niveau ».

Les expériences rapportées concernent peu les UPI pour jeunes ayant des troubles cognitifs. Encore que l'intégration individuelle de jeunes autistes en lycée professionnel (section communication graphique) s'avère « fabuleuse » puisqu'un jeune est passé très rapidement de seconde en terminale, avec le soutien permanent de ses condisciples et qu'une UPI est en projet avec le soutien d'un SESSAD

Une intégration sélective des déficients sensoriels.

Les jeunes sourds ont atteint le niveau des BTS, mais se pose toujours le problème des traductions (L.S.F) ou codages (L.P.C.). Les personnels mis à disposition par l'œuvre des Villages d'Enfants (OVE) dans le cadre d'un SSEFIS n'ont pas toujours le lexique nécessaire aux cours d'économie, de biologie, d'informatique. Même si les professeurs s'attachent à présenter le contenu de leurs cours en préalable aux codeurs et interprètes, il n'est pas rare d'aboutir à des non-sens de traduction et ces formations demeurent proposées à des jeunes dont l'appareillage a apporté une compensation auditive suffisante.

Les jeunes déficients visuels intégrés individuellement sont confrontés aux problèmes de transcription, comme ailleurs. L'EREA de Villeurbanne qui assure ce service s'est trouvé privé d'un agent assumant ces tâches délicates et tous les jeunes handicapés visuels dépendant de cette structure sont restés en attente de documents adaptés pendant une trop longue période : un blocage complet indique le proviseur du lycée d'accueil qui ne cherche pas à masquer son incompréhension d'une telle faille. Il reste que l'intégration individuelle totale de ces jeunes se déroule parfaitement et que le proviseur précédemment cité affirme attendre pour une jeune non-voyante une mention très bien au baccalauréat section S ;

Une intégration des jeunes atteints de maladies handicapantes.

Les jeunes atteints de troubles de la santé : allergies, maladies de Cröhn,.. ;sont accueillis sans difficulté dans les établissements, mais leur accueil repose sur la responsabilité des services de restauration. Comment être sûr que dans un produit ne s'est pas glissé quelque sous-produit d'arachide et cela dans un établissement qui accueille plus de 3 000 élèves ? Une inquiétude qui ne se ressent pas sur les actions menées actuellement, mais tout incident possible amènera sans doute une révision des attitudes.

Information des enseignants.

Les nouveaux professeurs arrivant dans un établissement important ont leurs premiers contacts avec les élèves sans préparation particulière et après un mois de fonctionnement , une réunion permet de mettre à plat les difficultés et de les résoudre. Mais la solidarité des collègues est toujours présente , facilitant la situation d'intégration des nouveaux venus.

Les AVS.

La présence d'assistants d'intégration apparaît nécessaire dans bien des cas, mais n'est pas réclamée de façon généralisée.

Des soutiens institutionnels forts.

L'attention et le soutien de la Région sont unanimement soulignés comme s'apprécient les dotations en outils technologiques individuels ou collectifs apportés par les services du rectorat.

Synthèse.

Des actions intéressantes et une dynamique certaine. Cependant ces actions restent sélectives et s'adressent à un public ayant compensé le handicap et disposant de capacités cognitives affirmées. Les jeunes déficients visuels doivent être à même de s'inscrire seuls dans le rythme et la procédure d'une classe dès la seconde, par exemple et l'information des nouveaux enseignants peut être différée. Cela exige chez ces jeunes, outre les qualités déjà citées, une grande volonté que souligne un chef d'établissement : les jeunes handicapés moteurs ne boivent pas le matin pour éviter les passages aux toilettes. Cela induit que nombre de jeunes handicapés ne peuvent accéder à ces niveaux de formation.

Sans aucunement mettre en cause l'existant, une politique d'intégration doit viser un public plus large et dans ce dessein disposer des outils adéquats que sont les SESSAD, sous leurs formes spécifiques, et d'assistants de vie scolaire.

L'intégration des jeunes atteints d'une déficience des fonctions cognitives n'est pas évoquée. N'y a-t-il pas demande d'intégration scolaire pour les jeunes trisomiques ?

Aucune UPI n'est ouverte aux jeunes déficients visuels ou auditifs et, en ce domaine, il faut supposer que les établissements spécialisés n'ont pas pleinement utilisé leur force de proposition.

Les conseillers AIS de l'inspecteur d'académie sont peut-être restés en retrait sur ces dossiers

Rencontre avec les acteurs institutionnels de l'intégration scolaire

14 mai 2003

| | |
|------------------------|---|
| Yvan LACHAUD | Député, chargé de mission |
| M. JAVAULIN | Inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale |
| Mme le Docteur BUTHEAU | Médecin-conseiller du recteur |
| M. GUTTERIEZ | Inspecteur d'académie adjoint |
| Daniel FORESTIER | Assistant de mission |
| Raphaëlle CLAIVOYANT | Chargée de mission auprès du médecin conseiller du recteur |
| Jean-Claude BOSSON | Conseiller d'orientation-psychologue |
| Annie BONNET | Secrétaire CDES (DASS) |
| Monique MULLER | Médecin Education nationale |
| Iris OLLIER | Médecin-conseiller technique de l'IA |
| J.L. SCHMITT | IEN-AIS |
| Pierre BREYSSE | IEN-AIS |
| Annie HILAIRE | Secrétaire CCSD |
| Madeleine FONT | Assistante sociale CDES |
| Jean-Luc PREVEL | Secrétaire CDES (E.N.) |
| Claudine POTOK | Chargée mission à l'intégration scolaire |
| Michel CHATARD | Secrétaire CCPE |

Rapporteur : Daniel Forestier.

Le département du Rhône compte 14 CCPE, 3 CCSD et bien sûr 1 CDES. Cette dernière, installée avec 2 CCSD dans des locaux anciens, inadaptés, inaccessibles aux personnes handicapées, traite 9500 dossiers par an. Les conditions de travail sont médiocres. L'inspecteur d'académie a sans doute établi le même constat puisque depuis son arrivée récente, il est parvenu à trouver de nouveaux locaux qui seront disponibles à la fin du printemps 2004.

Une carence en structures

Plus que les conditions de travail, le bilan de service est lourd : 60 % des décisions resteraient lettre morte, faute de places, de structures d'accueil ou de refus des familles. La CDES exerce malgré tout un suivi pressant auprès des établissements, mais.... Les jeunes handicapés mentaux, moteurs et les jeunes ayant des troubles du comportement sont particulièrement touchés par cette insupportable situation. Il s'ensuit des intégrations « par défaut » qui épuisent les équipes pédagogiques, nuisent à l'idée d'intégration ou des maintiens à domicile. Selon l'un des interlocuteurs, les décisions des commissions ne sont pas assez expliquées aux familles.

Les places relevant de l'intersecteur, en hôpital de jour ou les suivis de CMP sont notoirement insuffisants. Il faut attendre jusque 18 mois pour avoir une consultation CMP. Cela explique-t-il que les équipes d'intersecteur participent peu aux travaux des différentes commissions spécialisées ?

Un manque de personnels spécialisés

A ces difficultés s'ajoute le déficit en personnel spécialisé. Une CCPE inclut 8 CLIS dans son ressort : une est tenue par un enseignant spécialisé et 7 par des sortants d'IUFM. Il faut ici rappeler que l'académie dispose au sein de son IUFM d'un des centres de formation spécialisé les plus importants de France.

Une administration sans perspectives.

Les équipes de CCPE, comme celles de CCSD et de CDES, sont réunies mensuellement par les IEN-AIS. Lors de ces réunions est conduit un travail d'harmonisation sur les procédures de saisine, sur les formulaires utilisés, sur l'informatisation. La liste de ces contenus de réunion n'est sans doute pas exhaustive, mais elle ne souligne pas la présence de projet et de perspectives. Les relations avec les familles dont on nous a dit qu'elles sont aléatoires et insuffisantes ne sont pas citées comme objet de réflexion.

Des réponses inadaptées.

Il reste que des intégrations partielles, très nombreuses, sont conduites notamment pour les enfants autistes pour lesquels les CMP exercent une pression forte. Ce sont des intégrations qui peuvent être limitées à 1h30 par semaine pour lesquelles il faut trouver de « bonnes volontés ». Il apparaît que faute d'une préparation de longue haleine, on aboutisse à des intégrations forcées dont le seul profit serait l'enclenchement d'une démarche volontariste permettant de les prévenir. Faute de quoi, chacun semble voué à s'épuiser sur les problèmes quotidiens et à développer des frustrations profondes.

Des amorces d'initiative.

Des personnels-ressources ont été installés par le recteur ou l'inspecteur d'académie. Ils ont pour mission de suivre les équipements en matériel adapté, d'établir des liens avec les familles afin de résoudre les difficultés apparues en amont, de trouver des lieux d'accueil. Certains de ces postes ont le second degré comme champ d'intervention.

Synthèse.

Une assemblée de professionnels confrontés à de grandes difficultés. Faute de structures, de places, la gestion des dossiers n'ouvre pas de perspectives et le dynamisme s'en ressent. Dans la situation actuelle, les efforts paraissent vains.

Les échanges avec ces personnels n'apportent pas à la mission d'éléments pouvant être directement retenus.

Par contre il est évident qu'il appartient aux différents services de l'Etat d'œuvrer rapidement avant que cette situation ne se dégrade encore. En l'état actuel, le département du Rhône n'a pas la capacité à répondre aux attentes des jeunes handicapés, ni celle de souscrire aux directives nationales concernant l'intégration scolaire.

Pour ce qui concerne l'éducation nationale, mais la citer ne saurait lui renvoyer toutes les responsabilités, le ratio d'emplois consacrés à l'AIS correspond à la moyenne nationale. La situation actuelle ne correspond donc pas à une absence de moyens, mais à la définition d'une politique que doivent impulser et soutenir les personnels d'encadrement et d'inspection.

Rencontre avec les associations

14 mai 2003

| | |
|--------------------------|---|
| Yvan LACHAUD | Député, chargé de mission |
| M. JAVAULIN | Inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale |
| Mme le Docteur BUTHEAU | Médecin-conseiller du recteur |
| M. GUTTERIEZ | Inspecteur d 'académie adjoint |
| Daniel FORESTIER | Assistant de mission |
| Michel BAVIERE | Délégué départemental « La Courte échelle » |
| Nicolas EGLIN | Directeur Association « Une souris verte » |
| Colette ISLER | Parent. ADAPEI |
| Fabienne SAGGIANTE | Handicap 69 |
| Jean-Luc VOEGTLIN | APAJH 69 / La Courte échelle |
| Emmanuel LAPORTE-WEYWADA | Directeur général ALGED |
| Chantal BARATON | Vice-présidente PEP |
| Michel CHAPUIS | Président OVE |
| Pierre MIGLIANICO | Président honoraire OVE |
| Jacques DAUM | Président ADAPEI Les Myosotis |
| Odile BATON | Courte échelle |

Rapporteur : Daniel Forestier

Une situation difficile.

Les associations présentes, regroupées par ailleurs au sein de deux collectifs (Handicap 69 et La Courte échelle) font le constat d'un retard du département en terme de structures d'accueil, de services de soutien à l'intégration et par suite du nombre trop faible d'intégration.

Près de 600 jeunes seraient sans solution réelle dont 113 âgés de moins de 16 ans recensés par la CDES.

Cet situation difficile, dont la responsabilité relève sans doute des services de l'Etat, s'avère impossible à corriger dans l'immédiat, délicat dans le moyen terme. Cela exige la disposition de moyens concomitants qui permettent la mise en place d'une politique volontaire, concertée et cohérente. Ces conditions ne paraissent pas remplies.

Les effets en sont pernicieux. Une UPI va être créée à la rentrée, mais aucune place de SESSAD n'a été dégagée : le recrutement des élèves tiendra compte de cette carence et cette UPI dont la création n'est pas différée répondra imparfaitement à sa mission.

Handiscol.

Le groupe Handiscol, auquel les associations montrent un réel attachement, ne remplit pas sa mission et ne s'est pas réuni depuis fin 2001. L'inspecteur d'académie, récemment nommé, a réactivé ce groupe et en attend des propositions rapides quant aux structures scolaires et aux services de soins nécessaires pour faire progresser l'intégration. Les associations présentes saluent cette volonté.

Gestion de rigueur ou rigueur de gestion : la COTOREP.

Des errements sont dénoncés dans la gestion des dossiers COTOREP et notamment dans l'attribution d'allocations d'adultes handicapés (A.A.H.)¹⁸. Cette question dépasse bien sûr le cadre de la mission, mais elle n'est pas sans conséquences sur la disponibilité des budgets et la création de places de SESSAD. La rigueur ne se résume pas à la seule constriction des budgets alloués, mais s'appuie sur la saine gestion des fonds disponibles.

Cohérence du dispositif

La continuité CLIS-UPI n'est pas assurée. Des élèves scolarisés en CLIS à Villeurbanne poursuivront leur scolarité à Lyon... Une absence de mise en perspective que les associations admettent mal et qui amène la mission à s'interroger sur le rôle des conseillers techniques de l'inspecteur d'académie dans la définition d'un dispositif cohérent.

Formation des enseignants.

La formation initiale des enseignants est également une interrogation et un frein notable aux actions d'intégration. Plus que de former, il s'agit d'informer, de dédramatiser, de rassurer. Les personnels ressources de l'éducation nationale devraient en ce domaine apaiser les inquiétudes légitimes des enseignants directement concernés, mais il demeure que les IUFM n'ont pas en ce domaine l'action attendue.

La formation continue pourrait être victime d'un lobbying : seules les structures, organisations, identifiées ou labellisées A.I.S. auraient capacité à proposer et obtenir des formations. La médecine scolaire, pourtant bien impliquée dans les actions d'intégration scolaire, n'aurait pas cette reconnaissance. Ce point pourrait paraître anecdotique s'il ne soulignait une des particularités du secteur AIS : prôner l'intégration des individus et refuser celle des structures. L'AIS n'est-elle pas un domaine réservé ?

Assistants de vie scolaire.

Le devenir des AVS, et leur nombre, est une inquiétude que lève l'inspecteur d'académie. Les moyens disponibles permettront de poursuivre les actions engagées et même de conserver un volant d'AVS « remplaçants » chargés de faire face aux absences prolongées. Les associations seront intégrées de façon paritaire à un comité de pilotage rapidement mis en place. Ce comité traitera notamment de la formation des AVS. Les associations présentes expriment une réelle satisfaction à ces annonces.

Ce comité de pilotage permettra sans doute de lever la critique sur la disparité des actuelles propositions de CCPE quant à l'emploi des AVS. Un cadrage est attendu.

Rôle des établissements spécialisés.

Un IME ne disposant pas d'enseignants a mis en place des intégrations individuelles (9 enfants répartis sur 7 groupes scolaires). L'établissement apporte sa compétence et son service technique et la directrice reconnaît que la présence interne d'enseignants ne l'aurait pas incitée à une telle démarche. *A contrario*, il est évident que la présence d'enseignants dans les établissements ne saurait être remise en cause, de façon générale (et 5 nouveaux emplois seront affectés aux établissements spécialisés à la rentrée 2003). Il reste qu'en dehors de services spécifiquement créés, des solutions peuvent être trouvées pour développer les actions d'intégration. Les annexes XXIV précisent d'ailleurs que les

¹⁸ Des allocations seraient attribuées sur la base de dossiers médicaux incomplets, voire bienveillants.

établissements spécialisés sont l'une des modalités de soutien à l'intégration scolaire et cette disposition n'a peut-être pas trouvé auprès des associations gestionnaires tout l'écho souhaitable.

Synthèse

La tonalité de cette réunion, comparée à d'autres, ne reflète pas un projet fort, inscrit dans des perspectives définies, fondé sur des bases revendicatives. Il n'est pas certain que les associations aient pris conscience des dimensions de leur partenariat : l'impulsion, l'initiative, voire la pression.

La mise en place des AVS doit être l'occasion d'une régulation fine en terme d'embauche, de fonctionnement, de gestion et de formation. L'unicité de « l'employeur » doit s'accompagner d'un projet fort et clair. La mission de ces personnels qui a pu être vécue un temps comme accessoire est désormais un aspect essentiel de l'intégration scolaire. Le fait que la fonction d'AVS soit limitée dans le temps ne permet pas l'installation de fonctionnements précaires car la mission est continue.

Le domaine de l'éducation spéciale, appelé désormais A.I.S. a longtemps été réservé, voire un espace d'exclusion. L'intégration scolaire des enfants et adolescents n'a pas encore été prise totalement en compte dans la définition des structures et missions. Il y a toujours ce qui relève de l'AIS et ce qui n'en relève pas. Ce qui signifie que le jeune handicapé n'a pas accédé au statut d'élève : il reste un jeune handicapé à qui est proposée (permise ?) une scolarisation, il n'est pas encore un élève demandant une aide particulière. Il serait utile de s'interroger sur la mission du secteur AIS : orienter des jeunes handicapés ou définir et mettre en place des aides adaptées ?

Visite de la CLIS 1 de l'école Pierre Cot de Bron

14 mai 2003

| | |
|------------------------|---|
| Yvan LACHAUD | Député, chargé de mission |
| M. JAVAULIN | Inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale |
| Mme le Docteur BUTHEAU | Médecin-conseiller du recteur |
| M. GUTTERIEZ | Inspecteur d 'académie adjoint |
| Daniel FORESTIER | Assistant de mission |
| Melle CHOCAT | Enseignante chargée de la Clis |
| M. SIRIEX | IEN de la circonscription |
| M. DURET | Directeur de l'école Pierre Cot |

Rapporteur : Daniel Forestier.

Cette CLIS 1 est présentée au travers d'une rencontre puisque le mercredi après-midi ne permet pas une visite *in situ*. Yvan Lachaud remercie l'enseignante, le directeur d'école et l'inspecteur de la circonscription de leur participation .

Cette CLIS 1, ancienne classe de perfectionnement, implantée dans une école de 9 classes fait partie d'un ensemble de 3 CLIS accueillant les élèves selon les âges. Un cursus scolaire en CLIS est donc envisageable.

11 élèves, orientés par la CCPE, sont accueillis dans cette classe et ont au moins 7 ans. Ils ont souvent eu une année de maintien en maternelle ou/et effectué un cours préparatoire

avant cette orientation qui semble vécue comme un pis aller « on essaie toutes les possibilités avant une orientation »

Les orientations sont fondées sur le Q.I. qui semble se situer dans la fourchette haute du retard mental léger puisque un Q.I. de 65 est avancé. Il est peut-être nécessaire de retourner à l'annexe 1 de la circulaire créant les CLIS, : le QI n'est qu'un élément d'appréciation. Mais il faut aussi reconnaître que cette classe n'étant pas soutenue par un SESSAD, la population accueillie correspond aux possibilités d'intervention.

L'enseignante n'est pas spécialisée et n'envisage pas une spécialisation dans l'immédiat, même si l'expérience de cette classe lui convient et qu'elle souhaite la prolonger. Elle a effectué de courts stages auprès de collègues spécialisés qui apportent une aide solidaire. Elle montre d'ailleurs dans son expression professionnelle un dynamisme chaleureux que doivent apprécier ses élèves. Ceux-ci vivent dans l'école des moments d'intégration lors de manifestations ludiques : fête de carnaval, goûters, mais aussi pédagogiques EPS et une réintégration en CE 2 est envisagée..

A l'issue de leur scolarité en CLIS, ces élèves seront orientés en UPI, en SEGPA ou en IME, selon leurs compétences et sans doute la disponibilité des places.

Synthèse.

Une CLIS dont les procédures de recrutement et de fonctionnement n'ont pas totalement rompu avec celles de classes de perfectionnement.

Il serait d'ailleurs intéressant de savoir dans quelle proportion les classes de perfectionnement sont devenues CLIS 1. Normalement le nombre de CLIS 1 devrait être bien moindre que celui de classes de perfectionnement.

Cette situation ne peut s'apprécier qu'en mettant en parallèle la disponibilité de places en SESSAD et en ce département il y a un déséquilibre : 844 élèves en CLIS1 et 144 places en SESSAD. Le résultat est que les élèves de CLIS1 sont recrutés en fonction de cette réalité et peuvent ou doivent s'affranchir d'aides spécialisées. Leur nombre demeure donc important et ces classes ne permettent pas d'accueillir des jeunes actuellement en IME.

Cet état de fait s'avère coûteux en moyens sans répondre pleinement aux besoins. La population correspondant aux critères de handicap tels que définis par la nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages n'a pas encore trouvé sa place dans les CLIS et demeure dans les établissements spécialisés ou dans les classes ordinaires dans le cadre d'une intégration « par défaut ». Les moyens de l'éducation nationale sont obérés par cette démarche passive : ils ne permettent qu'un développement parcimonieux des UPI et les établissements spécialisés demandent des emplois.

De fait, un retard certain a été pris par rapport aux orientations définies par les annexes XXIV de 1989 et, par suite, la circulaire créant les CLIS en 1991 s'en est trouvée appliquée de relative façon. La correction de cette situation passe par une mise en synergie des services déconcentrés de l'Etat, mais peut-être aussi par une injonction des départements ministériels concernés.

La formation des personnels est un réel problème. L'emploi par trop généralisé de personnels non spécialisés est un leurre : les structures existent sans que la mission soit assumée, sans qu'une politique puisse être menée, cela ne met aucunement en cause l'implication des personnels que la mission salue. Mais ces personnels outre l'absence d'outils conceptuels apportent une fragilité à la structure. Leur pouvoir de proposition,

d'innovation par rapport à l'école d'accueil, par rapport aux éventuels partenaires ne s'appuie pas sur une reconnaissance institutionnelle ; de plus leur volatilité est importante. Il faut chercher à maintenir ces personnels non formés, mais dynamiques et ouverts, sur leurs emplois et parallèlement leur faciliter l'accès à des formations qualifiantes. Il est vain d'attendre de disposer de personnels formés pour conduire ces classes ; former selon des modalités renouvelées les enseignants en place dont l'engagement mérite considération est la seule réponse adaptée.

Collège Henri Longchambon. Visite d'une UPI et repas.

14 mai 2003

| | |
|------------------------|---|
| Yvan LACHAUD | Député, chargé de mission |
| M. JAVAULIN | Inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale |
| Mme le Docteur BUTHEAU | Médecin-conseiller du recteur |
| M. GUTTERIEZ | Inspecteur d 'académie adjoint |
| Daniel FORESTIER | Assistant de mission |
| M. BOUCLY | Principal du collège |
| M. SCHMITT | IEN-AIS |
| Mme REBENAQUE | Enseignante chargée de l'UPI |
| Mme DUBUIS | Infirmière scolaire |
| Mme JUENET-NORE | Médecin scolaire |
| Mme CARRE | Conseiller principal d'éducation |
| Mme CHAMPETIER | Agent |
| M. TOUIL | Professeur de technologie |
| Mme BOUCHARD-GARCIA | Professeur d'histoire géographie |

Rapporteur : Daniel Forestier.

Le collège Henri Longchambon n'est pas particulier a priori, si ce n'est qu'il est classé en REP et qu'il accueille une section de jeunes gymnases de haut niveau. Peut-être une culture et un souci de diversité.

Depuis la dernière rentrée, le collège comporte une UPI pour handicapés moteurs dont l'implantation s'est faite naturellement.

Les locaux ont été mis aux normes par le Conseil général qui a également pris en charge le mobilier adapté. Le rectorat a apporté un équipement informatique de très bon niveau et l'équipement individuel en ordinateurs portables se poursuit.

6 élèves sont inscrits en cette UPI, en classe de 6^e et de 5^e. 3 sont en fauteuil et 3 sont hémiplegiques. Le soutien technique n'est pas assuré par un SESSAD, mais par des intervenants du secteur libéral ou attachés à une fondation. Si, sur le plan fonctionnel, ce dispositif peut répondre aux besoins des jeunes, il implique pour l'enseignante une multiplicité d'intervenants qui ne s'inscrivent pas forcément dans une démarche de partenariat.

L'enseignante regrette de n'avoir pas à ses côtés une équipe structurée de soutien et reconnaît une certaine solitude dans sa mission qui, estime-t-elle, nécessiterait un demi-emploi supplémentaire pour être optimisée. Elle n'est d'ailleurs pas spécialisée dans l'option correspondant à cet emploi (CAPSAIS option C) et exerçait précédemment en

SEGPA où elle souhaite retourner. Cette perspective ne grève en rien son action actuelle et l'insertion de l'UPI dans le collège paraît parfaitement assurée.

Les élèves partagent leur temps scolaire entre l'UPI et les classes auxquelles ils sont rattachés, selon des projets personnalisés. Les professeurs rencontrés ont une approche professionnelle quant à la présence de ces jeunes à leurs cours : ce sont des élèves enrichissant la diversité, mais soulignent un apport qualitatif notable : le respect de la différence est immédiat. La conseillère principale d'éducation souligne aussi que la notion de respect a progressé avec la présence de ces jeunes. Il est à noter que les enseignants ne bénéficient d'aucun avantage lié à la présence de ces élèves et qu'ils participent aux réunions de coordination et de synthèse.

Les agents de service reconnaissent avoir craint un surcroît de travail qui ne s'est pas confirmé et apprécient la présence de ces jeunes qui changent un peu le quotidien.

Synthèse.

Une UPI n'affichant pas les conditions optimales de réussite : pas de structure d'appui organisée, un enseignant non spécialisé par rapport au handicap concerné. Mais un collège et une équipe éducative accueillants, des équipements adaptés et une volonté de réussite. 6 jeunes handicapés moteurs sont devenus collégiens.

Une faiblesse structurelle : l'enseignante non spécialisée par rapport au handicap ne dispose pas des outils conceptuels que lui aurait apportés une formation adaptée. Elle apprécie l'expérience professionnelle, mais en rencontre les limites. Il est nécessaire de concevoir des formations passerelles permettant aux personnels soucieux d'un renouvellement professionnel de construire les compétences nécessaires. Les formations CAPSAIS doivent prendre en compte cette dimension dans leur évolution. La situation générale en termes de formations spécialisée et celle de l'académie du Rhône en particulier, impose que des dispositions nouvelles libèrent les énergies potentielles. Le manque de personnels spécialisés est peut-être davantage lié à l'inadaptation des formations proposées qu'à une désaffection des personnels. La mise en place de formations à distance pour certaines options du CAPSAIS a rencontré une seule difficulté : l'incapacité à faire face au nombre de demandes.

Un regret : le partenariat éducation nationale /affaires sociales n'a pas trouvé dans cette action une opportunité de développement.

Académie d'Aix-Marseille. Département du Vaucluse

Rencontre avec l'inspectrice de l'éducation nationale chargée de l'adaptation et de l'intégration scolaire.

20 mai 2003.

| | |
|------------------|---|
| Yvan LACHAUD | Député. Chargé de Mission |
| Daniel FORESTIER | Assistant de mission |
| Mme AUGÉ | Inspectrice de l'éducation nationale. AIS |

Le recteur de l'académie d'Aix-Marseille et l'inspecteur d'académie du Vaucluse ayant été convoqués par le Cabinet du ministre, l'inspectrice de l'éducation nationale chargée de l'adaptation et de l'intégration scolaire reçoit la mission en ses bureaux. La visite et les entretiens seront de ce fait centrés sur le seul département du Vaucluse.

Le département compte une trentaine de CLIS et 3 UPI (5 à la rentrée 2003). Chaque CLIS a la particularité d'être assistée d'un AVS depuis la rentrée 2003. S'y ajoutent un nombre important d'intégrations individuelles qui peuvent aussi bénéficier d'un emploi d'AVS. Ces CLIS permettent fort peu de réintégrations et les élèves accueillis sont ensuite orientés vers les UPI, parfois les SEGPA, mais davantage vers les IME. En tout cas, il n'y a pas de problème important d'accueil (16 enfants et adolescents sans solution) et pas de liste d'attente.

Les intégrations individuelles sont parfois le résultat de demandes des établissements spécialisés qui apportent un soutien, surtout à l'école élémentaire, moins au niveau des SEGPA.

Une classe a été ouverte pour les enfants dyslexiques à Avignon. Les enfants accueillis ont été repérés dès la grande section d'école maternelle (bilan de 6 ans), mais ce dépistage a attendu d'être corroboré par un échec dans les apprentissages de l'écrit. Il a également été confirmé par un bilan orthophonique conduit par les services spécialisés de l'hôpital de "la Timone". Les enfants accueillis le sont sur décision de la CCPE et bénéficient de la prise en charge des transport par le Conseil général.

Une UPI accueille de jeunes autistes dans un collège de Carpentras.

La gestion des emplois AVS a été confiée à une association départementale et la mise en place de ces emplois a été effectuée en coordination avec les services de la DASS et l'appui du Conseil régional. Les jeunes embauchés pour cette fonction l'ont été sur des contrats à durée indéterminée (CDI), avec la perspective d'une professionnalisation de la fonction.

Les relations de travail avec les services de la DASS sont de bonne qualité.

Synthèse.

En l'absence de l'inspecteur d'académie, les échanges portent plutôt sur une description des réalités que sur la définition d'une politique départementale et cela est légitime.

Il en ressort que ce département de dimension moyenne n'est pas resté en retrait par rapport aux demandes actuelles (CLIS pour dyslexiques, UPI pour autistes) . La situation

de ce département est "ordinaire" avec des CLIS, quelques UPI et des établissements spécialisés manquant de places, chacun remplissant son rôle à satisfaction, mais sans que l'on perçoive un dynamisme propre à faire évoluer la situation d'ensemble.

Comme ailleurs, l'intégration scolaire existe puisqu'il y a des structures. Comme ailleurs, il manque le pas qui permet de passer de la gestion de structures, de places à une politique veillant à inscrire chaque enfant, normalement, dans le système éducatif, la démarche visant non plus à gérer des structures, mais à répondre à des besoins particuliers.

Peut-on se demander si les structures existantes ne sont pas un frein à une telle démarche ?

Rencontre avec les responsables d'actions d'intégration

20 mai 2003.

| | |
|------------------|---|
| Yvan LACHAUD | Député. Chargé de Mission |
| Daniel FORESTIER | Assistant de mission |
| Mme AUGE | Inspectrice de l'éducation nationale. AIS |
| Mme ROQUES | Directrice d'école élémentaire |

Cette réunion prévoyait l'audition de plusieurs chefs d'établissements et directeurs d'école, mais des mouvements sociaux en cours en ont restreint la dimension. La mission regrette simplement que tous les participants prévus n'aient pas jugé conforme à la politesse et à la civilité de prévenir de leur absence.

Hamza est un enfant handicapé moteur, sans doute atteint de spina-bifida. Lors de son inscription, effectuée par la mairie, une CLIS a été demandée.

L'école de secteur qui connaissait la famille a estimé que l'intégration en milieu ordinaire était possible, souhaitable et "s'est battue pour cette intégration", entérinée par les commissions compétentes.

Hamza est désormais au CE 1 et sa scolarité suit un cours normal. Il va à la piscine avec ses camarades grâce à un aide-éducateur mis à disposition par l'association qui gère ces emplois. Il retourne chez lui pour les repas, avec une prise en charge des transports par le Conseil général (4 voyages par jour). Il n'a pas de soins pendant le temps scolaire et l'école ignore ou feint d'ignorer les aspects médicaux ou sanitaires de ce handicap : c'est un élève et il relève de la mission de l'École...

L'enfant a été suivi par un CAMSP pour un problème annexe d'allergie et son suivi actuel n'est pas mentionné. En tout cas, il n'existe pas de relations entre l'école et d'éventuels services.

Synthèse.

Peut-on parler d'intégration scolaire tant le processus paraît naturel ? Hamza est reçu, considéré, traité comme un élève. Son handicap est sans doute une différence, mais il y a tellement de différences entre les enfants, alors...

Une approche chaleureuse de l'intégration, conforme à l'esprit des circulaires en cours : " Chaque école a vocation à accueillir les enfants handicapés relevant de son secteur de recrutement. Lorsque le directeur reçoit la demande des parents, il examine avec l'équipe

éducative les conditions d'accueil et veille à informer la commission de circonscription préscolaire et élémentaire (CCPE) qui notifie cette intégration aux parents."

Cet exemple, anodin dans son expression, fort dans sa signification, transforme l'intégration scolaire en geste banal et naturel.

Il appartient à la CCPE de s'assurer que le projet actuel s'inscrit dans la continuité et que cette intégration réussie n'estompe pas les besoins paramédicaux et médicaux nécessaires à cet enfant.

Rencontre avec les responsables des commissions d'éducation spéciale

20 mai 2003.

| | |
|-------------------|---|
| Yvan LACHAUD | Député. Chargé de Mission |
| Daniel FORESTIER | Assistant de mission |
| Mme AUGE | Inspectrice de l'éducation nationale. AIS |
| José LALLEMENT | Secrétaire CDES |
| Michel CONIL | Directeur de CIO. Orange |
| Françoise DIVOIRE | Secrétaire CCSD |
| Jean-Luc DIJON | Chargé de mission Intégration |

Rapporteur : Daniel Forestier.

Le département ne possède pas de CIO spécialisé, mais un directeur de CIO siège en CCSD et constate une évolution dans l'approche de la difficulté scolaire qui n'est plus associée ou assimilée au handicap cognitif. Les SEGPA ont une bonne image et les orientations vers ces structures sont vécues comme porteuses de formation. Il reste qu'à ce niveau la définition du public accueilli est délicate et que les élèves ayant des troubles du comportement (ou plus souvent des comportements apportant des troubles) trouveraient en SEGPA une orientation privilégiée, faute de vigilance institutionnelle.

Le CIO entretient des relations avec la COTOREP de façon ponctuelle, lorsque l'élaboration d'un projet individuel le nécessite, à la demande de la COTOREP.

La CDES et les 8 secrétaires de CCPE s'interrogent sur la durée de traitement des dossiers, soulignée par une note récente de la direction de l'enseignement scolaire (DESCO). Un projet en cours d'élaboration conduirait à un délai maximum de 4 mois entre la saisine et la décision finale, si elle relève de la CDES. Les dossiers ne seront plus traités en fonction d'un calendrier prédéfini, mais passeront en commission dès leur élaboration achevée : les familles auront ainsi plus rapidement connaissance de l'aboutissement de leur demande.

Les élèves de CLIS sont essentiellement orientés vers les établissements spécialisés, très peu vers les SEGPA, le nombre de places en UPI est limité. L'orientation en CLIS se révèle une voie d'attente de l'établissement spécialisé.

Il en ressort un déficit de places en IME, comme pour les adolescents atteints de troubles du comportement qui ne sont pas toujours scolarisés... Le chiffre de soixante jeunes sans solution est avancé, nettement supérieur aux données de l'enquête conduite à la demande de la DESCO. Les intégrations par défaut sont aussi fréquentes.

L'accueil des jeunes déficients sensoriels se fait essentiellement dans les Bouches-du-Rhône, la dimension du département ne justifie d'ailleurs pas de structures spécialisés pour ces handicaps.

Les personnels présents souhaitent attirer l'attention sur leur situation et sur la définition de leur rôle qui a grandement évolué depuis les circulaires de 1976. Le titre de secrétaire, notamment, ne leur semble plus convenir à leur mission qui implique la participation aux réunions d'équipes pédagogiques, le suivi des projets d'intégration,...

Synthèse.

Un département n'ayant pas de difficultés notables de fonctionnement. Quelques points peuvent être relevés, sans être directement connotés à cette rencontre car ils ont une constance nationale.

CLIS.

Les CLIS se sont installées en voie d'attente de l'établissement spécialisé, faute d'UPI en nombre adéquat. On peut toutefois s'interroger sur le faible nombre d'enfants de CLIS trouvant un accueil en SEGPA ou réintégrés dans le milieu ordinaire. Certes, il est convenable de penser que cette situation reflète des décisions d'orientation parfaitement adaptées aux besoins des enfants, mais comment expliquer que ces enfants scolarisés généralement sans le soutien de SESSAD doivent avoir recours à l'établissement spécialisé, avec son plateau technique, quand survient l'adolescence ? Et combien d'UPI faudra-t-il mettre en place face aux 27 CLIS 1 actuelles ?

SEGPA. Le statut des élèves de ces sections demeure ambigu. Leur orientation relève des commissions d'éducation spéciale et par là, ils sont réglementairement handicapés. Mais les différentes orientations traduites en circulaires ont fait de ces structures des lieux de recours pour adolescents dont le parcours scolaire, pour des raisons diverses, ne correspond pas à la norme. Et de fait, les quelques jeunes handicapés accueillis en SEGPA n'y trouvent pas toujours les conditions favorables à leur épanouissement. La réponse à cette contradiction a été la création des UPI.

Il serait nécessaire de clarifier la situation, comme cela a été fait dans le premier degré pour les classes et regroupements d'adaptation dont les élèves ne relèvent plus des compétences des commissions d'éducation spécialisée. Les SEGPA, (anciennes section d'enseignement spécialisé-SES) en ce qu'elles sont devenues, ne devraient plus relever, dans leur recrutement, des CCSD et dans leur inspection des IEN-AIS. Par contre, elles doivent redevenir un lieu d'intégration pour jeunes handicapés et leur permettre de s'inscrire dans une perspective de formation professionnelle.

Secrétariats de commissions.

Les personnels chargés du secrétariat des commissions d'éducation spéciale ont un rôle moteur dans les actions d'intégration scolaire. Leur connaissance des familles, du terrain, des structures, leur formation spécialisée sont des éléments essentiels dans la mise en œuvre d'une politique. Quel que soit le cadre défini pour les commissions dans une législation actualisée, une attention particulière doit être portée à la mission et à la définition de ces emplois, clefs d'une politique. Le temps est heureusement révolu où ces postes étaient attribués à des personnels dont on souhaitait reconnaître le mérite. Désormais il est évident que ces fonctions sont confiées à des personnels dont la conviction ne demande qu'à s'exprimer; il conviendra cependant de rappeler que des postes administratifs ne peuvent s'accompagner des conditions des postes d'enseignement (horaires et congés).

Instituts de rééducation.

Ces établissements devant accueillir des jeunes présentant des troubles de la conduite et du comportement avérés demeurent bien rares. A l'évidence, ce public ne focalise pas les énergies, même s'il les use ! Ces jeunes, parfois très jeunes, disposent généralement de compétences cognitives les situant dans la zone de normalité, voire au-delà, mais leurs troubles, avérés, ne leur permettent pas de s'inscrire dans la normalité d'un cursus scolaire.

Faute de structures d'accueil dotées d'un plateau éducatif et psychothérapeutique adaptés, ces jeunes poursuivent un parcours erratique s'achevant souvent par une déscolarisation. Le système français ayant délégué essentiellement aux associations la mission d'accueil des jeunes et adultes handicapés trouve en ce cas sa limite : les associations ont peu pris en charge ce public et l'Etat n'a pas vocation à combler cette lacune.

Reste l'initiative des collectivités territoriales qui pourraient répondre à la demande au travers d'établissements publics départementaux, encore faudrait-il que le ministère chargé des affaires sociales puisse dégager les moyens nécessaires et que la réalité du problème soit prise en compte.

Visite de l'UPI du Collège Raspail. Carpentras.

| | |
|--|---|
| Yvan LACHAUD | Député. Chargé de Mission |
| Daniel FORESTIER | Assistant de mission |
| Mme AUGÉ | Inspectrice de l'éducation nationale. AIS |
| M. RUER | Enseignant Spécialisé |
| M. COHEN | Principal |
| Mme Michelle LARTIGUE | Educatrice spécialisée |
| Equipe éducative : enseignants, infirmière, personnels administratifs et techniques du collège | |

Le temps du déjeuner, préparé et servi par les élèves de la SEGPA, est mis à profit pour rencontrer l'équipe éducative entourant l'UPI du collège Raspail de Carpentras. Ce collège, en ZEP, dispose depuis 1999 d'une UPI accueillent des jeunes porteurs de handicaps mentaux d'origine diverse (trisomie 21, autisme, troubles de la personnalité) unité tenue par un enseignant préparé à ce public par une formation au CNEFEI de Suresnes. L'équipe pédagogique a été volontaire pour l'accueil de cette unité, au nom d'un projet d'établissement humaniste (une classe relais est également implantée dans le collège).

L'unité accueille actuellement 9 adolescents, dont deux suivis par un SESSAD extérieur. Une éducatrice spécialisée détachée par un SESSAD accompagne à plein temps l'unité.

Il s'agit bien d'une unité pédagogique plutôt que d'une classe dans sa conception fermée. Les élèves, et le terme semble parfaitement convenir, partagent leur temps entre cette unité et les classes du collège. Selon des projets individuels, ils participent aux cours d'espagnol, de physique-chimie, de français, de mathématiques, d'EPS. Parfois l'éducatrice les accompagne dans ces moments, mais certains sont autonomes durant ces cours. Les enseignants conduisent également des séquences pédagogiques régulières pour ces élèves.

La SEGPA, les services techniques sont des lieux de stage interne, comme une école maternelle voisine ou une boulangerie locale. Le principe est que les élèves de l'UPI soient en "apprentissage du statut d'élève : gérer un emploi du temps, changer de salle, avoir des professeurs différents, avoir accès à tous les services du collège,.....,se servir du carnet de correspondance et être soumis comme les autres à la dure loi de la voie scolaire, avoir un CPE référent.¹⁹

L'accueil dans le collège n'a pas posé de problèmes et ces élèves vivent au milieu des autres "dans une bienveillante et attentive indifférence".

Le recul de quatre années de fonctionnement permet de constater des progrès parfois surprenants : deux élèves ont été réorientés en SEGPA, une est entrée en CFA, des lieux d'apprentissage sont recherchés pour deux autres, une est entrée en IMPRO.

Toute l'équipe éducative comprenant les enseignants, l'infirmière, le CPE, les agents de service, la directrice de la SEGPA est venue témoigner de cette réalité. Chacun avoue sa surprise initiale face à ces adolescents désireux d'apprendre, posant de vrais problèmes pédagogiques. L'ambiance de la cour du collège en est même changée : le respect, la tolérance y ont gagné.

"On ne pourrait plus se passer de cette classe et de ses élèves".

Synthèse.

L'absence d'élèves différents serait un problème dans ce collège, leur présence est affirmée comme un enrichissement. Quelques points peuvent expliquer cet état de fait.

Enseignant spécialisé.

L'UPI est coordonnée par un enseignant spécialisé, préparé à ce public et à cette mission. A la compétence particulière s'ajoute la durée dans l'action puisque l'affectation n'est pas remise en cause chaque année comme pour des personnels non titulaires.

La formation des personnels apporte à l'action conduite une indéniable crédibilité, l'équipe éducative trouve un appui solide à sa démarche dont elle perçoit clairement les effets.

Equipe éducative.

Peut-on dire des enseignants et des personnels ordinaires ? Des gens aimant leur métier, souhaitant lui conserver son sens entier d'éducation, ne craignant pas de revendiquer lorsqu'ils en ressentent la nécessité, mais n'ayant pas perçu dans l'accueil de jeunes handicapés une difficulté professionnelle particulière, simplement un ressourcement pédagogique.

Les heures d'enseignement effectuées auprès de ces jeunes sont normalement rétribuées et le collège reçoit 4 heures-années pour cette UPI.

Encadrement.

Le rôle du chef d'établissement est évident. Il est sans doute réconfortant de rencontrer des personnels ayant un esprit militant, mais l'intégration des jeunes handicapés ne saurait être

¹⁹ Extrait de la plaquette présentant l'UPI. Disponible auprès du collège.

fondée sur le vouloir et le bon vouloir. La formation des chefs d'établissement, conduite au niveau académique, prend-elle en compte cette dimension de la mission de l'Ecole ?

SESSAD.

La présence de personnel du SESSAD en permanence dans l'établissement est un apport considérable. Sans doute, un auxiliaire de vie scolaire (AVS) peut-il apporter une aide dans l'intégration scolaire, mais au niveau d'une classe, d'une unité pédagogique la présence d'un professionnel est d'une autre dimension. Il ne s'agit plus d'aide, mais de prise en charge partenariale fondée sur des compétences différenciées. L'enseignant, l'éducateur spécialisé ont chacun leur rôle perçu par les élèves, l'équipe éducative et le projet collectif n'est pas restreint à la finalité scolaire, prenant en compte les aspects sociaux et éducatifs.

Visite d'une Clis Dyslexie. Ecole des Grands Cyprès. Avignon.

| | |
|------------------|---|
| Yvan LACHAUD | Député. Chargé de Mission |
| Daniel FORESTIER | Assistant de mission |
| Mme AUGE | Inspectrice de l'éducation nationale. AIS |
| Mme DUMESNY | Enseignante chargée de la classe |
| M. BECVORT | Psychologue scolaire |

Cette classe pour enfants dyslexiques est fondée sur le modèle des CLIS, mais n'en est pas une puisque le public accueilli n'entre pas dans la nomenclature des handicaps définis pour les CLIS. Les 12 élèves de cette classe ont toutefois été orientés par la CCPE et les médecins scolaires, en lien avec l'équipe du Docteur Zorman de Grenoble, ont conduit les diagnostics.

Ces enfants, 9 garçons et 3 filles, ont au moins 8 ans. Il est paru nécessaire d'attendre une confirmation de la dyslexie avant d'entreprendre une action particulière. Cette attente, qui de fait se traduit par une période d'échec, au cours préparatoire risquerait, au regard de l'observateur externe, de fixer un processus d'échec, avec les conséquences psychologiques qui peuvent en découler. Cette crainte ne se confirme pas selon le psychologue scolaire, qui rencontre chez ces enfants une conscience de leurs difficultés qui n'existait pas auparavant et par là, une aptitude à s'engager dans une rééducation.

Ces élèves se situent à la charnière des cycles 1 et 2. La lecture est acquise, mais l'expression écrite demeure marquée par les difficultés initiales. Leurs QI, à part un cas, se situent dans la zone de normalité.

Les soutiens extérieurs sont diversifiés : SESSAD, CMPP ou orthophonistes libéraux.

L'enseignante de cette classe est spécialisée (CAPSAIS E) et reçoit l'aide du laboratoire de linguistique de l'université d'Aix en Provence.

A l'issue du passage dans cette classe, dès que leurs compétences les situent à un écart-type par rapport à la moyenne, leur réintégration à lieu dans leurs écoles d'origine, en cycle 3, parfois en SEGPA, lorsque leur âge ne permet plus un accueil en école élémentaire. Le suivi de la scolarité des anciens élèves n'a pu être conduit. Un élève pourrait être orienté vers un IME.

Synthèse.

Une structure « légère » pour jeunes dyslexiques qui sort les enfants de la situation d'échec, leur redonne un goût des apprentissages, sans bien sûr effacer les difficultés. L'action conduite aboutit à une réinsertion dans le cycle normal de l'école, dans la majorité des cas. On peut seulement souhaiter un suivi de cohorte afin de connaître l'effet à moyen et long termes des rééducations mises en place.

Le processus d'identification de la dyslexie, entamé dès la grande section d'école maternelle avec le bilan de 6 ans, ne s'achève que vers 8 /9 ans, lorsque l'échec dans les apprentissages confirme le soupçon initial. Ce délai est long et ne s'inscrit pas dans une démarche de prévention, mais plutôt de « réparation ». L'état de la connaissance de la dyslexie permet-il une approche différente ?

Rencontre des associations

| | |
|--------------------|--|
| Yvan LACHAUD | Député. Chargé de Mission |
| Daniel FORESTIER | Assistant de mission |
| Mme AUGE | Inspectrice de l'éducation nationale. AIS |
| Marc CHABANON | Directeur UFA/CFC Vincent de Paul |
| Suzanne SARDA | Directrice Lycée professionnel Vincent de Paul |
| Alain ARRIVETS | GEIST 21 |
| Agnès ROCHIER | APEDYS PAVA |
| Catherine ANTOINE | Directrice SDAVS 84 |
| Marie.-Noëlle RIOU | Déléguée APF |
| Monique GUEDES | UDAPEI. |

Rapporteur : Daniel Forestier.

Une association (SDAVS 84) s'est consacrée à la gestion des emplois d'aide éducateurs désormais appelés auxiliaires de vie scolaire (AVS).

55 emplois jeunes ont été recrutés pour cette fonction, selon les voies normales, mais l'association a inscrit ces emplois dans le cadre de contrats à durée indéterminée, ce qui posera sans doute des problèmes de licenciement.

L'association, pour prendre cette décision, a considéré que cette fonction deviendrait pérenne, ce qui se révèle exact, mais n'a pas envisagé que l'emploi pût être de durée limitée. Il est sans doute exact que l'emploi d'AVS auprès de jeunes sourds, par exemple, pourra demander des compétences qui ne pourront s'acquérir que dans un cadre professionnel. Cette association a engagé ses personnels dans des formations professionnelles, avec la perspective d'un métier. Le Conseil général a apporté une notable contribution à cette démarche.

Les orientations actuellement en cours de discussion à l'Assemblée nationale mettent en difficulté l'association et, plus encore, les personnels concernés qui ne sont pas assurés de conserver un emploi et risquent de voir s'interrompre les formations entamées.

L'association s'interroge d'ailleurs sur la poursuite de l'engagement du Conseil général, dans un cadre législatif nouveau.

Cette association a conduit une enquête (Annexe) auprès des enseignants, des parents, des professionnels et des AVS sur ce problème. Il est évident à la lecture des résultats que les modifications en cours ne recueillent pas l'adhésion.

Le GEIST 21 s'inquiète des orientations prises dans le recrutement des élèves de CLIS et d'UPI. : les jeunes trisomiques se voient trop souvent proposer l'établissement spécialisé. La transformation des classes de perfectionnement en CLIS n'a pas l'effet attendu et les commissions d'éducation spéciale restent en retrait par rapport aux orientations actuelles.

Dyslexie.

Cette difficulté reste quasi ignorée, voire niée. Des initiatives, encore timides et rares, ont certes lieu, mais ne sont pas à la mesure du problème. La formation des enseignants évoque parfois la difficulté que peuvent avoir certains enfants dans la maîtrise de l'écrit, mais c'est globalement et réellement insuffisant.

Le tiers-temps lors des examens pour ces élèves est aléatoire, le diagnostic n'ayant pas toujours été posé. Il s'agit là de difficultés administratives que les parents ne comprennent pas.

Formation professionnelle.

L'intégration scolaire ne trouve sa finalité que dans l'insertion sociale et professionnelle. La formation professionnelle des jeunes handicapés, tous handicaps confondus, va rapidement devenir une demande forte.

L'emploi en entreprise est possible, des exemples le montrent. Il convient toutefois d'accompagner le responsable d'entreprise dans sa démarche, de façon semblable à ce qui se fait dans l'école. Des entrepreneurs accepteraient davantage de personnes handicapées dans leur personnel, mais indiquent n'avoir ni le temps, ni le savoir-faire pour une telle insertion qui demande souvent des ajustements ou des adaptations. Les éducateurs techniques spécialisés intervenant dans les IMPRO et les CAT pourraient avoir un rôle important dans cette fonction de "coaching".

Synthèse.

CLIS et UPI.

Ces classes accueillent-elles le public pour lequel elles ont été définies ? Les commissions d'éducation spéciale ont-elles pris en compte la dimension "intégration scolaire" affirmée par les textes réglementaires depuis plus de 10 ans ? La réponse à ces questions est sans nul doute positive, mais une certaine inertie existe et un effet de traîne n'est pas niable .

Formation professionnelle.

La loi sur l'accueil des travailleurs handicapés de 1987 remplit incomplètement sa mission puisque le taux fixé à 6% de travailleurs handicapés employés dans les entreprises et administrations n'est pas atteint.

Les jeunes handicapés et leurs familles sont désormais en attente d'une insertion professionnelle, quel que soit le handicap concerné. Si dans le domaine du handicap sensoriel les avancées sont certaines, si dans le domaine du handicap moteur les technologies ont permis de compenser les fonctionnalités déficientes et d'accéder à des

postes de travail, dans le domaine du handicap mental des formations appropriées sont à définir et mettre en œuvre.

Actuellement les formations pré professionnelles proposées en IMPRO s'inscrivent dans la perspective du CAT et ne correspondent pas au monde ordinaire du travail. Quelques centres de formation d'apprentis spécialisés (CFAS) se sont mis en place ponctuellement. Il appartient aux ministères concernés de conduire l'action sur ce problème.

Tiers-temps.

L'attribution d'un tiers temps pour le passage des examens a été une avancée notable pour des jeunes handicapés. Cette compensation du handicap, octroyée par les services des rectorats, d'abord confidentielle, est devenue notoire au point d'engendrer des tentatives d'abus. La finalité de cette mesure mérite d'être protégée des dérives.

AVS.

L'inscription des AVS dans un nouveau cadre législatif et réglementaire est en voie d'achèvement. Apparaît déjà la nécessité d'apurer l'existant.

Plusieurs points retiennent l'attention :

La définition des missions de ces personnels qui ne peuvent être confondus avec des éducateurs spécialisés, des aides médico-pédagogiques, des codeurs LPC, des traducteurs LSF,...Le champ d'intervention entre ces personnels et ceux des SESSAD demande à être clairement délimité.

L'attribution d'un poste d'AVS qu'il soit collectif ou individuel doit être réfléchi et codifié. Il n'est pas inutile de souligner que la disposition de postes d'aides éducateurs conçue comme une aide à l'intégration est devenue une condition à l'intégration²⁰. Spectaculaire dévoiement dont il convient de se prémunir.

Les CDES chargées de l'attribution de ces emplois devront montrer une grande rigueur dans leurs décisions et, en certains lieux où ces postes étaient largement disponibles, cette rigueur engendrera des difficultés, voire des conflits.

Rencontre avec la direction de la Direction des affaires sanitaires et sociales du Vaucluse

20 mai 2003

Compte tenu des retards pris au cours de la journée, dus entre autres aux mouvements sociaux, la rencontre avec la direction de la DASS ne se tient pas en présence de M. Lachaud retenu par une autre audience.

Participants :

Mme Verdeau, directrice départementale des affaires sanitaires et sociales

Mme Ayache, inspectrice principale des affaires sanitaires et sociales

²⁰ Voir à ce sujet l'article paru dans la Nouvelle Revue de l'AIS.N° 18. Editions du CNEFEI. *La cellule nationale d'écoute Handiscol : un dispositif central de l'évaluation des services rendus ?*

M. Forestier, assistant de mission, rapporteur.

La directrice de la DASS affirme une proximité de conception avec l'inspecteur d'académie actuel et en espère des avancées sur une thème partagé : l'intégration scolaire..

La situation du département, en termes d'équipement, n'est pas satisfaisante : le taux d'équipement en IME reste faible, de même que les places en SESSAD. Parallèlement à ce déficit structurel, la situation locale ne bénéficie pas du dynamisme des établissements spécialisés dont la gestion est morcelée entre de multiples associations trop souvent cantonnées sur des schémas de fonctionnement peu novateurs. L'impulsion que peuvent donner les administrations concernées ne rencontre pas l'adhésion souhaitée.

Les AVS ont été mis en place selon les indications ministérielles, avec grande attention, dans des délais courts. Cette initiative a rencontré l'adhésion de tous les partenaires institutionnels et associatifs. Le Conseil général a ouvert une ligne budgétaire de 5000 F par poste ouvert afin de couvrir les frais de gestion administrative, les frais de déplacement et la formation de ces personnels. Une association a mis en œuvre ces aides dans un cadre qui risque de se trouver en porte-à-faux avec la législation en cours de discussion (les aides-éducateurs ont été engagés sur des emplois en CDI).

La mise en place du CDCPH va s'effectuer conformément aux directives ministérielles. Cependant l'articulation avec le groupe Handiscol n'apparaît pas au premier abord. La coexistence de ces deux entités ne semble pas utile et de plus serait pour les partenaires, les familles, source de confusion. D'autant plus que d'autres instances comme le site pour la vie autonome, les comités locaux pour la gérontologie viennent s'y adjoindre. Même si les champs d'intervention sont différents, la multiplication des instances devra être accompagnée d'un effort de communication, faute de rendre peu lisible la politique conduite.

Synthèse.

CDCPH et Handiscol.

La mise en place des CDCPH qui ont dans leurs attributions l'intégration scolaire ne peut s'accompagner du maintien des groupes Handiscol dont il était annoncé à l'origine qu'ils auraient à fonctionner dans le cadre des CDCPH.. Les modalités de cette intégration restent à préciser.

AVS.

La mise en place de ces emplois va se heurter à une diversité de situation. Les associations gestionnaires des "aides à l'intégration scolaire" n'ont pas toujours su, dans leur grande implication, éviter certaines imprudences. Des situations difficiles peuvent apparaître.

Académie de Montpellier.

13 juin 2003-

Audience de Monsieur le Recteur d'académie

Monsieur Marois, Recteur de l'académie, reçoit la mission en présence de Monsieur Michelet, Inspecteur d'académie, Directeur des services départementaux de l'éducation nationale de l'Hérault et de Monsieur Charpentier, Inspecteur d'académie, animateur pédagogique du Pôle Vie des établissements

L'académie se signale par la présence de 14 UPI, mais aussi par la persistance de 24 classes de perfectionnement et de près de 800 enfants et adolescents sans solution d'accueil véritable. Il est indiqué que le nombre d'intégrations individuelles est important faute de structures spécialisées.

Ces chiffres traduisent une réalité et un malaise. La population de l'académie s'accroît et les structures ont quelques difficultés à suivre cette expansion démographique, ce d'autant plus qu'elles se sont figées sur des schémas anciens avec la stratification des classes de perfectionnement et des CLIS. Les classes de perfectionnement n'ont pu être supprimées car leurs personnels perçoivent la NBI²¹ et que leur transformation pourrait leur faire perdre cet avantage : les organisations professionnelles s'y opposent...

Les établissements spécialisés ont tous des listes d'attente, ce qui ne manque pas de perturber le fonctionnement de l'ensemble : les intégrations individuelles, par défaut, sont nombreuses et provoquent l'opposition ou la résignation des personnels. Une démarche dynamique ne s'en trouve pas instaurée.

Les UPI sont en nombre important, relativement, et 22 sont prévues pour la rentrée 2003, ce qui marque un effort conséquent. La sortie d'UPI de collège est envisagée avec la création annoncée d'une UPI pour déficients auditifs en lycée général, technologique et professionnel, avec l'appui du CESDA.

La situation des AVS n'est pas encore éclaircie, notamment en ce qui concerne les 41 emplois-jeunes gérés par le associations. La DASS n'a à ce jour pris aucun engagement sur sa participation à hauteur de 20 % du salaire au-delà du 31/12/2003, de qui laisserait une situation particulièrement difficile pour ces jeunes, pour l'association gestionnaire et pour l'intégration scolaire.

Synthèse.

Une académie hétérogène, avec des archaïsmes et des innovations.

Classes de perfectionnement.

Faute à les transformer systématiquement en CLIS, ce qui n'a guère de signification politique, ces classes devraient attendre que leurs titulaires atteignent l'âge de la retraite pour s'éteindre. C'est un effet naturel d'une mesure budgétaire qui attribue aux personnels nommés sur les classes de perfectionnement le bénéfice de la NBI comme aux enseignants de CLIS. Peut-on rappeler que cette NBI avait été instaurée pour favoriser

²¹ NBI. Nouvelle bonification indiciaire. A l'origine cette NBI était attribuée aux seuls enseignants de CLIS et aux secrétaires de CDES. L'extension, venue par la suite, aux maîtres de classes de perfectionnement a eu pour effet de figer une situation dont on souhaitait la disparition.

l'éclosion des CLIS et éteindre les "classes de perf." ? L'administration centrale a parfois des soubresauts surprenants dans ses décisions.

UPI.

Le second degré montre par rapport à l'implantation des UPI une ouverture de bon aloi. Ce niveau de l'enseignement, par sa vocation et sa tradition disciplinaires, ne semblait pas conformé à l'accueil de publics différents, encore que la diversification des publics lui soit familière. Peut-être serait-il opportun d'user de cette ouverture pour inventer des modèles d'intégration et de fonctionnement différents de ceux en cours dans le premier degré.

Rencontre avec les responsables d'actions d'intégration

| | |
|----------------------|--|
| Yvan LACHAUD | Député. Chargé de mission |
| Daniel FORESTIER | Assistant de mission |
| Michel MOUMINOUX | Principal. Collège Frontignan |
| Daniel SIMON | Proviseur. St Clément de Rivière |
| Charles PIOC | Proviseur lycée professionnel La Colline |
| Christine DAVY | Médecin conseiller IA. |
| Alain HIRT | IEN-AIS |
| Christine MAURER | Principale Collège Fontcarrade |
| Didier BATTLE | Principal Collège La Dullague |
| J.M. LOVICH | Principal Collège Las Cazes |
| Christophe BERLATIER | Principal Collège St Clément de Rivière |
| Jean AUBRY | Principal Collège G. Philippe |
| Christian ROUSSON | Principal Collège Fabrègues |
| Henri MATTEI | Proviseur Lycée Pompidou |
| Christian LARBAUD | Inspecteur d'académie adjoint |

Rapporteur : Daniel Forestier.

L'importance de l'assemblée et les prises de parole qui en découlent conduisent à un compte rendu thématique.

L'académie est marquée par la présence de l'association Régionale pour l'Intégration et l'Education des Déficiants Auditifs (ARIEDA) et du Centre d'Education Spécialisée pour les Déficiants Auditifs (CESDA) lesquels ont conduit une politique d'éducation et de formation des jeunes sourds, entretenant un partenariat avec les structures de l'éducation nationale depuis une trentaine d'années.

Collèges, lycées d'enseignement général et professionnel reçoivent des jeunes sourds avec le soutien du CESDA. Peu de problèmes sont soulevés : ces intégrations sont une "tradition locale".

Les jeunes sourds, souvent en intégration individuelle, suivent un parcours normal dans la scolarité, ils sont toutefois davantage orientés vers les filières scientifiques et médico-sociales ou se préparent aux métiers de l'hôtellerie, de la restauration, de l'habillement. Il est noté, et ce n'est pas particulier à la surdité, que certains types de CAP sont plus abordables pour les jeunes handicapés.

Des UPI pour jeunes atteints de déficiences importantes des fonctions cognitives ont été ouvertes ou vont s'ouvrir. Un témoignage fait part de la réticence initiale et du vote délicat

en conseil d'administration. La situation est inversée aujourd'hui et la présence de cette UPI est considérée comme un enrichissement global de l'établissement.

Une UPI du même type est prévue dans un autre collège, avec des réticences fortement exprimées. Ce collège accueille déjà des jeunes du voyage, une forte proportion d'élèves issus de l'immigration. Aucun enseignant ne s'est manifesté pour être titulaire de cette UPI, l'infirmière scolaire effectue quelques vacances et il n'y a pas de médecin scolaire. Cette UPI, qui est la suite d'une CLIS, pourrait ouvrir dans des conditions délicates.

Une UPI pour jeunes dyslexiques fonctionne dans un collège avec des élèves de 6^{ème} et 5^{ème} selon un schéma désormais établi : des regroupements, des intégrations dans les classes, des cours particuliers, en anglais notamment et une aide à la prise de notes.

L'inspection académique apporte son appui à toutes ces actions, avec des emplois du premier degré, des heures supplémentaires de dédoublement (de 10 à 15 HSA) et la présence d'AVS.

Les collectivités territoriales apportent un soutien constant. Un nouveau collège s'achève et devrait accueillir des déficients sensoriels ou moteurs et a été conçu en liaison avec les associations. Mêmes les appartements de fonction sont prévus pour les personnes handicapées.

Synthèse.

Une prééminence de la surdité qui explique la présence d'une association dynamique et innovante et on peut regretter que les jeunes déficients visuels ou handicapés moteurs n'aient pas bénéficié de la même attention.

Rôle des chefs d'établissement.

Les chefs d'établissement rassemblés ce jour témoignent d'une adhésion réelle à la politique d'intégration et en soulignent le bénéfice, par rapport aux jeunes intégrés certes, mais aussi pour la structure. Ils montrent une aptitude à "gérer" un public diff rent et affirment une dynamique dans leur démarche.

Le second degré n'a pas la tradition d'accueil des jeunes handicapés du premier degré, ni sa structuration. Il semble souhaitable que le développement de l'intégration dans ce niveau d'enseignement se fasse hors des modèles, en s'appuyant sur les forces internes aux collèges et aux lycées. Les chefs d'établissement ont la compétence souhaitée pour cette politique.

Moyens de l'éducation nationale.

Le total des moyens engagés autour d'une UPI (emploi du premier degré, poste d'AVS, heures supplémentaires) correspond presque à trois emplois. Sans qu'il soit dispendieux, ce coût n'est-il pas un frein au développement nécessaire de telles actions ? L'académie de Montpellier compte une centaine de CLIS pour 14 UPI. Si l'on considère qu'un rapport de 1 à 3 entre ces structures est raisonnable, 20 UPI sont à créer. Une programmation stricte des moyens est à l'ordre du jour.

Rencontres avec les secrétaires de commissions spécialisées et les personnels ressources.

13 juin 2003

| | |
|--------------------|-------------------------------|
| Yvan LACHAUD | Député. Chargé de mission |
| Daniel FORESTIER | Assistant de mission |
| Christian LARBAUD | Inspecteur d'académie adjoint |
| Christine DAVY | Médecin conseiller IA. |
| Akila LAMRANI | Professeur-ressources.DAFPI. |
| Michèle TESSANDIER | Secrétaire CCPE/CCSD |
| André RUIZ | Secrétaire CCPE/CCSD |
| Claude DENIS | Secrétaire CCPE/CCSD |
| Jean CHAZE | Secrétaire CCPE/CCSD |
| Christian LOPEZ | Secrétaire CCPE/CCSD |
| Christine CUN | Secrétaire CCPE/CCSD |
| Jean-Marc SALINAS | Secrétaire CCPE/CCSD |
| Marie CABRERA | Secrétaire CCPE/CCSD |
| Martine LOPEZ | Secrétaire CCPE/CCSD |
| François HENRY | Secrétaire CDES |
| Christel AUSSENAC | Secrétaire CCPE/CCSD |
| Joelle RESSOUCHE | Secrétaire CCPE/CCSD |
| Véronique VIALLE | Secrétaire CCPE/CCSD |
| Alain HIRT | IEN-AIS |

Rapporteur : Daniel Forestier.

Le département de l'Hérault compte 18 CCPE, avec chacune un secrétaire ce qui est une couverture maximale, et 1 CDES. Les secrétaires de CCPE assument également le secrétariat CCSD pour leur secteur, ce qui est une particularité.

La CDES installée dans des locaux anciens, inadaptés traite environ 4000 dossiers par an. Le bilan présenté de la situation est sombre : manque de structures, manque de places. 400 enfants et adolescents seraient sans vraie réponse, dont une cinquantaine à la charge des familles.

Seuls les jeunes sourds trouvent au sein des établissements et classes un accueil adapté. Les jeunes handicapés moteurs ou visuels n'ont d'autre lieu d'accueil que la Haute-Garonne ou les Bouches-du-Rhône.

Plus que la difficulté vécue, laquelle n'est pas exclusive à ce département, ce qui frappe l'auditeur est la sinistrose du discours.

Hormis deux ou trois participants, la mutité semble avoir atteint l'assemblée (peut-être un effet des mouvements sociaux en cours ?) et les propos exprimés ne reflètent pas une dynamique et un mouvement. Le constat peut être négatif, mais revendicatif, étayé de propositions, de demandes : pas ce jour et pas ici.

AVS.

Une question fondamentale est soulevée au sujet des AVS.

Ces emplois répondent-ils à un besoin de l'enfant ou à un déficit de la structure ? L'apport d'une aide permanente auprès d'un enfant est un acte lourd de signification, pas toujours nécessaire. Il est justifié par un souci non dit de confort, mais il peut aussi avoir pour conséquence une absence de prise en charge réelle : l'intervention d'un SESSAD ou d'un autre service ne paraît plus indispensable et, à la limite, l'enfant peut se trouver confié à la seule responsabilité de l'AVS. Ceci n'étant pas une mise en cause des emplois d'AVS, mais de leur utilisation possible : ils ne sauraient être un substitut des SESSAD.

Directeurs et chefs d'établissements.

Le rôle de ces personnels est souligné dans les actions d'intégration scolaire et apparaît nettement dans les différentes circulaires. La formation des directeurs d'école nouvellement nommés insiste sur ce problème. Il n'est pas certain qu'il en soit de même au niveau du second degré.

Liaison avec la COTOREP.

Des rencontres informelles ont sans doute lieu, mais il ne s'agit pas d'une continuité dans la mise en œuvre d'une politique. La prise en charge des étudiants ou des apprentis handicapés par l'une ou l'autre de ces commissions n'est pas claire, il est vrai que le nombre de cas rend la question marginale.

Professeur ressources du second degré.

Un poste second degré de professeur-ressources a été créé dans le rectorat et il est rattaché à la division de la formation continue et permanente. On peut certes s'interroger sur ce rattachement qui place ce poste à l'écart des structures A.I.S. ou de la médecine scolaire, mais la mission de contact avec les chefs d'établissement, avec les structures d'accueil s'inscrit dans la perspective dessinée par les orientations ministérielles. De plus, un séminaire académique sur l'intégration a été inscrit au plan de formation 2003 :2004. Mais la recherche de lieux d'accueil pour les adolescents handicapés est une tâche qui relèverait plus de la compétence des secrétaires de CCSD.

Synthèse.

Secrétariats de commissions.

La mission des secrétariats de commissions a depuis quelques années largement dépassé la simple gestion des dossiers et s'accompagne en bien des lieux de l'ambition d'une reconnaissance professionnelle. Cette audience ne reflète pas la capacité des interlocuteurs à s'inscrire dans une telle perspective et à promouvoir ou soutenir les actions d'intégration. D'autant plus que cette absence de volontarisme paraît s'étendre à l'ensemble des acteurs institutionnels : des commissions plénières de CDES ont été annulées faute de quorum.

La situation départementale (locaux inadaptés de la CDES, orientations non suivies d'effet, manque de structures, de places...) explique sans doute la perception négative que laisse cette rencontre. Cependant il est certain que cette situation ne peut évoluer qu'avec la volonté de ses acteurs, à tous les niveaux. Il appartient aux autorités hiérarchiques de prendre la mesure de la difficulté et d'apporter les facteurs de motivation attendus et nécessaires.

AVS.

L'utilisation, le rôle de ces personnels demande à être cerné. L'intégration des jeunes handicapés ne saurait reposer sur eux. La responsabilité de l'intégration scolaire demeure celle de l'Ecole, en partenariat avec les services compétents. Les AVS doivent permettre d'aller plus loin dans l'accueil de public jusqu'alors exclu des structures ordinaires. La multiplication de ces postes, au-delà d'un seuil à définir, ne correspondra pas forcément à une augmentation des jeunes handicapés en situation d'intégration. D'ailleurs les quelques milliers de postes d'emplois jeunes affectés à l'intégration scolaire ont-ils permis d'accueillir un nombre équivalent de jeunes handicapés ? Ou ont-ils accompagnés les intégrations existantes, apportant ainsi une facilité de fonctionnement ?

Formation des directeurs d'école et des personnels de direction.

Ces personnels sont la clef des décisions initiales d'intégration. Leur accord, après avis des équipes éducatives, est primordial. Leur formation ne peut faire l'impasse sur l'intégration des jeunes handicapés.

Situation des jeunes apprentis et des étudiants.

Relèvent-ils de la compétence de la CDES ou de la COTOREP ? Une réponse opérationnelle va devoir être apportée à ce public dont le nombre va s'accroître.

Rencontre avec les associations.

| | |
|--------------------|--------------------------------------|
| Yvan LACHAUD | Député. Chargé de mission |
| Daniel FORESTIER | Assistant de mission |
| Jocelyne FAUCHEUX | Directrice-adjointe. DASS Hérault |
| Yvette ANDRIN | Secrétaire administrative DASS |
| Christian LARBAUD | Inspecteur d'académie adjoint |
| Christine DAVY | Médecin conseiller IA. |
| Fabienne GARRIGUES | Directrice Association Parents-thèse |
| M-Christine JUBERT | Présidente « Améthyste » |

Rapporteur : Daniel Forestier.

Deux associations ont été conviées à cette rencontre. Toutes deux se situent en marge des courants associatifs conventionnels et ont, à des niveaux de réalisation différents, des projets similaires.

L'association « Parents-thèse » a mis en place des ateliers pédagogiques, sur le temps scolaire, uniquement pour jeunes autistes. L'origine remonte au manque de places dans les structures institutionnelles ou à un refus d'accueil de ces jeunes par ces mêmes structures. Cette association a donc mis en place une structure atypique, adossée à un IME, quoique la DASS n'estime pas le volet médico-social suffisamment étoffé pour justifier d'un agrément en CROSS.

18 enfants et adolescents sont accueillis actuellement par 4 enseignants (deux maîtres agréés sous contrat et deux personnes rémunérées par l'association), deux éducateurs. Interviennent également un psychothérapeute et un psychologue, à temps partiel. Le volet éducation et scolarisation est un axe privilégié et le regret qu'il n'en soit pas de même dans les IME est exprimé. Ces jeunes autistes auraient tous évolué positivement et le médecin-

conseiller de l'inspecteur d'académie qui connaît ces ateliers pédagogiques convient de leur intérêt.

Il s'agit donc d'une structure légère ne s'inscrivant pas dans les nomenclatures actuelles et l'association espère obtenir son inscription au titre des « structures innovantes expérimentales » lorsque les décrets afférents à la loi auront été publiés. La DASS ne voit pas comment en l'état actuel de la réglementation et de l'organisation de la structure, la situation pourrait évoluer.

Pour le moment, l'association parvient à subvenir aux besoins, grâce à ses membres, aux postes d'enseignants sous contrat et au Conseil général qui prend en charge les transports. Mais la situation est précaire.

L'association Améthystes a une démarche similaire, quoique ne limitant pas son action à l'accueil des jeunes autistes, mais étant ouverte aux jeunes n'ayant pas trouvé de place dans les IME, les CLIS, les UPI. Dix enfants sont actuellement accueillis dans une structure n'ayant aucune reconnaissance puisque les locaux ne disposent pas encore d'un certificat de conformité. Dans ce cas, il ne s'agit pas de précarité institutionnelle, mais de vide.

Synthèse.

Au delà des problèmes administratifs posés et non résolus, ces associations témoignent de plusieurs réalités:

- le manque de places dans les structures existantes, par un effet pervers de sélection, se reporte sur le cas dits difficiles et le terme d'inéducabilité est alors avancé (pas dans cette rencontre, mais durant cette journée).
- Le manque de places conduit des parents à la recherche de solutions palliatives dont la viabilité s'appuie sur un investissement personnel à la mesure de la blessure ressentie. La réglementation actuelle ne laisse pas de place à de telles initiatives qui sont la déclinaison d'un état de carence ;
- Les structures actuelles et notamment les IME n'ont pas su ou voulu prendre en compte l'évolution des demandes. L'accueil de jeunes autistes ou de jeunes trisomiques ne peut-être indifférencié. Les projets d'établissements demeurent imprécis en ce domaine et répondent imparfaitement à l'attente des familles. L'accueil des jeunes autistes est trop souvent davantage une contrainte qu'un projet pour ces établissements.
- Le volet apprentissage et bien sûr la scolarisation sont trop souvent estompés dans les établissements spécialisés. Quand bien même des enseignants sont affectés dans ces établissements, sous des formes juridiques prévues par la Loi de 1975, force est de reconnaître que leur action répond imparfaitement à l'ambition du législateur.

Visite de l'UPI du Collège Rimbaud

| | |
|-------------------|----------------------------------|
| Yvan LACHAUD | Député. Chargé de mission |
| Daniel FORESTIER | Assistant de mission |
| Yves MESLET | Professeur des écoles spécialisé |
| Marie ISRAËL | Directrice de SEGPA |
| Christian LARBAUD | Inspecteur d'académie adjoint |
| Christine DAVY | Médecin conseiller IA. |
| Alain HIRT | IEN-AIS |

| | |
|---------------------|--------------------------------|
| Catherine MARTIN | Professeur Histoire-Géographie |
| M. J.C. HERZOC | Principal |
| Mme le Dr BAGHDADLI | Pédo-psychiatre hospitalier |
| Nathalie CRESSENT | Principal adjointe |

Rapporteur : Daniel Forestier.

Le temps du repas est partagé avec l'équipe éducative du collège Rimbaud qui accueille depuis deux années une UPI de type 1 (troubles importants des fonctions cognitives). Cette UPI, confiée à un enseignant spécialisé CAPSAIS option D reçoit des adolescents dont les troubles sont d'une grande diversité, sans être toujours identifiés. Un aide-éducateur assiste l'enseignant qui a également le conseil d'un médecin pédopsychiatre du CHU (ce médecin n'intervient en aucun cas auprès des élèves suivis par ailleurs en CMP, par des SESSAD ou par des praticiens libéraux).

L'UPI fonctionne selon un schéma désormais bien établi, avec des temps internes à la structure et des intégrations partielles selon les projets individuels en musique, en dessin en histoire-géographie. Les professeurs du collège témoignent de leur satisfaction : cette formule ne pose guère d'autres problèmes que les temps d'échanges et de concertation trop limités. A l'angoisse initiale de l'équipe éducative a succédé une sérénité de fonctionnement et l'insertion de ces jeunes dans la vie et les activités du collège s'est effectuée très normalement, grâce toutefois à la présence de l'aide-éducateur dont le rôle essentiel est souligné.

Un élève a été réorienté vers la SEGPA du collège tandis qu'un autre va rejoindre une classe de 6^{ème} : il était simplement dyslexique.

Synthèse.

Une UPI installée "banalement" dans la vie d'un collège, comme une autre classe.

Enseignant spécialisé.

La présence d'un enseignant spécialisé est un élément déterminant de la réussite. Outre sa compétence professionnelle, il apporte une maîtrise à la structure, il bénéficie d'une reconnaissance institutionnelle qui lui permet d'être un partenaire de l'équipe éducative. Ses propositions et demandes trouvent plus facilement une légitimité. L'enseignant spécialisé est le maître d'œuvre de l'UPI.

AVS.

L'emploi d'AVS n'est *a priori* pas susceptible de spécialisation. Cependant, pour certains handicaps, la mission d'accompagnement demande des qualités particulières.

Visite d'une CLIS 4 (handicap moteur)

13 juin 2003

| | |
|-------------------|------------------------------------|
| Yvan LACHAUD | Député. Chargé de mission |
| Daniel FORESTIER | Assistant de mission |
| Christian LARBAUD | Inspecteur d'académie adjoint |
| Christine DAVY | Médecin conseiller IA. |
| Christine DOLIGEZ | Enseignante spécialisée, CAPSAIS C |
| Annick PELLECUER | Directrice de l'école |
| Philippe QUENTIN | IEN de circonscription |

| | |
|---------------------|---|
| Laurent JACOB | Agent de maîtrise, représentant la municipalité |
| Jaqueline MARSICHON | Directrice service d'AIS |
| Sabine SAVIN | Orthophoniste SESSAD |

Rapporteur : Daniel Forestier.

L'école élémentaire Astruc, située dans la périphérie de Montpellier accueille une CLIS 4 (handicap moteur). Cette école ne dispose d'aucun équipement spécifique à cet accueil, si ce n'est des toilettes adaptées. La classe est située au rez-de-chaussée, mais elle est seule à ce niveau et, pour les actions d'intégration, les élèves doivent être portés à l'étage où est situé l'ensemble des classes. Un projet d'ascenseur est à l'étude que présente le représentant de la municipalité, mais la réalisation n'est annoncée que pour 2005.

L'implantation de cette CLIS en ce lieu inadapté s'est fait à la fois par défaut, les autres écoles ayant développé des arguments architecturaux pour éviter un accueil, et par qualité, cette école et son équipe éducative ayant répondu positivement à une demande. Il est réconfortant de rencontrer des "bonnes volontés", mais il est aussi regrettable que la volonté politique ne parvienne à s'exprimer qu'au travers elles.

Cette classe reçoit 6 enfants de 6 à 12 ans, donc de tous niveaux scolaires. Deux d'entre eux sont en verticalisateur, deux en fauteuils, une est atteinte de scoliose et la petite dernière subit les séquelles de deux AVC²² postnataux.

La classe est équipée de matériels informatiques, grâce au plan Handiscol, mais ne dispose d'aucun équipement spécifique. D'ailleurs, la dimension des lieux s'avère à peine suffisante pour l'évolution des fauteuils.

L'enseignante est une ergothérapeute reconvertie dans l'éducation. Elle possède le CAPSAIS option C correspondant à ce public. Sa formation première apporte à cette structure les compétences nécessaires. Elle est assistée d'un aide-éducateur et d'une ATSEM.

Les élèves partagent leur temps scolaire entre la CLIS et les classes de leurs niveaux.

Synthèse.

Cette CLIS prouve s'il en était besoin que l'implantation d'une telle classe peut se faire n'importe où. Cependant la recherche des bonnes volontés ne saurait en soi représenter une démarche dans la mise en œuvre d'une politique. Cette école et son équipe éducative méritent que leur attitude soit saluée, mais ne manqueront pas de ressentir une lassitude face à cette situation. Les élèves grandissent et les porter à l'étage n'est pas respecter leur dignité, ni celle des personnels.

L'implantation des CLIS, avec les contraintes propres à chacune d'entre elles, demeure un acte réfléchi, volontaire, concerté et maîtrisé.

Jadis, les classes de perfectionnement disposaient des locaux délaissés des écoles, les SES, devenues SEGPA étaient un cantonnement à part dans les collèges. Ce temps est, dit-on, révolu. Les CLIS ont leur place dans le panorama scolaire. Leur installation doit répondre aux besoins des élèves afin d'éviter les trop longs déplacements, être concertée avec les collectivités locales qui auront la charge des aménagements et s'inscrire dans un

²² AVC: accident vasculaire cérébral.

schéma directeur d'accueil. Sans doute, la disponibilité des locaux peut-elle être mise en avant, mais une équipe éducative dynamique n'affiche jamais un local vacant et c'est à ce niveau que s'affirme la responsabilité hiérarchique.

Rencontre avec les responsables de l'éducation nationale et des affaires sociales

| | |
|-------------------|-----------------------------------|
| Yvan LACHAUD | Député. Chargé de mission |
| Daniel FORESTIER | Assistant de mission |
| Jocelyne FAUCHEUX | Directrice-adjointe. DASS Hérault |
| Yvette ANDRIN | Secrétaire administrative DASS |
| Christian LARBAUD | Inspecteur d'académie adjoint |
| Christine DAVY | Médecin conseiller IA. |

Rapporteur : Daniel Forestier.

Etant donné le retard pris au cours de la journée et le fait que les participants à cette rencontre étaient présents à l'audience des associations, seuls des points "techniques" sont évoqués.

CDCPH.

Les représentants de la DASS indiquent que le conseil départemental va se mettre en place tandis que l'inspecteur d'académie adjoint semble ignorer cette structure. La place des groupes Handiscol est une énigme.

Handiscol.

Ce groupe s'est réuni, mais il n'y pas eu de compte rendu de suivi des travaux. Cependant la réunion récente (7 mai 2003) montre que les problèmes actuels et locaux sont décrits, sans qu'apparaissent des orientations de travail.

AVS.

La DASS, en l'état actuel, ne peut s'engager au-delà du 31 décembre 2003 sur la prise en charge financière de sa part actuelle dans la rémunération des AVS (20 % du salaire).

Synthèse.

Certes les relations personnelles paraissent cordiales, mais l'effet de structure apparaît nettement. Chaque administration a ses modes de fonctionnement et en oublie ses partenaires. Le décret créant les CDCPH n'a pas été publié au B.O.E.N, il est donc ignoré de l'éducation nationale. Il est publié sous le timbre du Premier ministre et le ministre des affaires sociales, du travail et de la solidarité, le ministre de la santé, de la famille et des personnes handicapées et la secrétaire d'Etat aux personnes handicapées, cosignataires, sont chargés de le mettre en œuvre.

Il apparaît pourtant que le CDCPH a dans ses attributions la scolarisation des élèves handicapés et le bilan d'activité de la CDES. Le ministre chargé de l'éducation nationale ne pouvait-il être associé à l'élaboration et à la signature de ce décret ?

Propositions

1. Les instances de réflexion et de décisions.

1.1. Les Groupes Handiscol et les conseils départementaux consultatifs des personnes handicapées (CDCPH).

Les groupes Handiscol, dont le fonctionnement a parfois été lapidaire, ont également montré une réelle capacité à s'approprier un problème et à lui trouver des réponses. Le premier avantage de ces groupes est qu'il permet la réunion de personnes, d'organisations et d'institutions.

Ces groupes ont aussi été pénalisés par l'imprécision du texte fondateur quant à sa composition : ce sont parfois plus de quatre-vingts personnes qui participent aux travaux. Outre qu'il est difficile, mais aussi coûteux, de réunir autant de personnes plusieurs fois par an, un tel nombre de participants nuit à l'efficacité, même si l'on organise des commissions. Enfin, ces groupes nécessiteraient presque aujourd'hui un secrétariat permanent et un budget de fonctionnement, ce qui n'est pas sans poser problème.

Il semble plus pertinent de conserver aux groupes Handiscol une dimension restreinte les limitant à une vingtaine de personnes, ce qui n'interdirait pas leur élargissement dans le cadre de commissions.

Les commissions mises en place par ces groupes ont surtout visé à évaluer les besoins qui, même au niveau départemental sont mal appréciés. Les récentes publications de ces travaux montrent une approche précise et fouillée.

La circulaire interministérielle instituant ces groupes annonçait leur insertion dans les conseils départementaux consultatifs des personnes handicapées (CDCPH). Mais il est surprenant que le décret créant ces conseils ne mentionne pas les groupes Handiscol. La question se pose de savoir si cette absence de mention est un oubli ou une condamnation.

L'embarras des DDASS est perceptible quant à la mise en place des Conseils départementaux consultatifs des personnes handicapées (CDCPH). La compétence de ces conseils est large, mais la scolarisation des jeunes handicapés en fait partie²³, comme l'activité des CDES. Chaque année, ce conseil établit un rapport qu'il adresse au ministre chargé des personnes handicapées. L'éducation nationale n'est pas membre de droit de ces conseils mais elle peut y être représentée au titre des services déconcentrés de l'Etat, nommés par le préfet. Faut-il rappeler que l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale n'est pas placé sous l'autorité des préfets, mais celle des recteurs ? Le préfet pourra-t-il nommer un représentant sur qui il n'a pas de juridiction ?

Au-delà des arcanes administratifs et juridiques dont il ne nous appartient pas de faire l'exégèse, d'autres questions sont posées.

Que devient le partenariat qui avait été défini dans l'organisation des groupes Handiscol ? Et que deviennent ces groupes ? A l'embarras des DDASS correspond une inquiétude des IA-DSEN qui se voient conduits à rendre compte de leur action devant une instance dépendant d'un autre département ministériel, alors qu'en réalité, leur ministère ne leur

²³ Code de l'action sociale et des familles. Chapitre VI. Art. 146-2.

Le décret n° 2002-1388 du 27 novembre 2002 relatif aux conseils départementaux consultatifs des personnes handicapées est moins explicite sur les attributions des CDCPH.

impose pas une telle contrainte et que la politique départementale se définit au niveau académique, sous la responsabilité du recteur.

Sauf à prendre quelques précautions, la mise en place des CDCPH ne manquera pas de tendre les relations entre ces deux administrations car ces conseils en confiant au seul DDASS la maîtrise de l'évaluation d'une action commune instaurent un déséquilibre évident dans le partenariat.

PROPOSITIONS

- Charger les groupes Handiscol de présenter au CDCPH la situation de l'intégration scolaire et le bilan de fonctionnement de la CDES.
- Demander aux recteurs de prendre l'attache des préfets ou du préfet de région afin de définir la place de l'éducation nationale dans les CDCPH. Il serait incongru qu'au sein d'une académie, des démarches différentes soient retenues.
- Transmettre aux recteurs d'académie, les comptes rendus des séances des CDCPH, lorsque la scolarisation des élèves handicapés a été à l'ordre du jour.

1.2. Les commissions d'éducation spéciale.

La loi en préparation sur le handicap ne manquera pas de se pencher sur le rôle et le fonctionnement de ces commissions et la mission nationale ne saurait interférer avec des mesures en gestation, se limitant à souligner quelques constantes.

Une institution bicéphale.

Les DDASS et les IA-DSDEN ou leurs représentants ont montré un réel intérêt pour l'intégration scolaire, conscients des enjeux et problèmes posés. Mais il s'agit là d'une question parmi d'autres, abordée différemment selon les administrations, les situations n'étant pas comparables.

Les services de la DASS sont impliqués par les personnels oeuvrant dans les CDES, mais ils n'emploient pas directement le personnel dans les établissements, n'assurent pas leurs formations, ne gèrent pas les structures et ne sont pas confrontés aux revendications directes des parents. Ce sont toujours les services de l'éducation nationale qui sont mis en cause lors de manifestations, d'interviews télévisées, d'articles de presse, qui ont à conduire les mesures de carte scolaire, à composer avec les organisations syndicales, à se justifier auprès des élus locaux ou nationaux.

Force est de constater que le devoir d'implication des DASS ne dépasse pas la mise à disposition de places en SESSAD, lesquelles dépendent de l'ampleur des budgets. Et le manque de places constamment souligné n'est pas sans effet sur les créations de CLIS et d'UPI.

La relation entre les services de la DASS et de l'éducation nationale, généralement courtoise, est aussi délicate. Chaque service évite toute attitude qui aboutirait à gêner son partenaire ayant conscience des difficultés à répondre aux demandes des familles. L'IA-DSDEN sait que son homologue crée autant de places que possible de SESSAD et le DDASS se trouverait gêné par un fort accroissement des CLIS et UPI. Et inversement. Sur injonction de l'administration centrale, 200 UPI sont créées à la rentrée 2003 dont la moitié le sont grâce à un redéploiement des moyens départementaux. Parallèlement, 1500 places de SESSAD ont été créées, mais les besoins de l'un ne se trouvent pas là où sont les moyens de l'autre.

Cette recherche d'équilibre se vit également au sein des CDES annuellement et alternativement présidées par l'IA-DSDEN ou le DDASS. Chaque attribution de places en SESSAD implique le DDASS et chaque attribution d'AVS engage l'inspecteur d'académie. Il est difficile de penser que l'évaluation des besoins, c'est-à-dire les prises de décisions, se font indépendamment de la réalité des moyens. Le fait que les responsables des commissions soient aussi responsables de la mise en œuvre garantit sans doute la sagesse de la gestion, mais ne satisfait pas les familles.

Enfin, il conviendrait que les collectivités territoriales engagées dans la scolarisation des jeunes handicapés aient leur place dans ces commissions.

PROPOSITIONS

- Ouvrir les commissions d'éducation spéciale aux collectivités territoriales.
- En changer l'appellation.
- Confier la présidence des commissions départementales à une autorité indépendante.

Un fonctionnement déphasé.

La mission de ces commissions, définie antérieurement à l'intégration scolaire, concernait essentiellement l'orientation en structure spécialisée, l'attribution d'allocation, avec une répartition simple : les commissions de circonscription n'avaient pas délégué de compétence de la CDES lorsque les mesures prises incluaient un engagement budgétaire.

Aux CCPE revenaient les orientations en classe de perfectionnement, en SES et à l'époque en classe d'adaptation, aux CCSD les affectations en SES devenues SEGPA, à la CDES les établissements spécialisés et les AES.

Les tâches actuelles des commissions s'articulent autour de deux axes :

- Orientation : la décision d'orientation vaut de fait reconnaissance du handicap puisqu'une personne est handicapée lorsqu'une commission s'estime compétente dans ses décisions par rapport à cette personne. Bien des enfants "deviennent" handicapés lorsque sonne l'heure d'entrée à l'école maternelle ou primaire où souvent ils n'accèdent que munis d'un « sésame » particulier : la décision de la commission. Si l'on souhaite que l'intégration devienne un droit commun, cette étape doit être supprimée, et le terme d'intégration demande en ce cas une réflexion sémantique.

- Attributions d'aides et prises en charge :

Les aides peuvent être directement financières et tournées vers la famille, correspondre à la prise en charge par un service de type SESSAD ou encore, de façon plus anonyme, à travers l'attribution de prix de journées à l'établissement qui accueillera l'enfant et l'adolescent.

L'intégration scolaire a transformé ce schéma puisque de nombreuses scolarisations en CLIS, en UPI ou de nombreuses intégrations individuelles s'accompagnent de mesures de soutien et relèvent de ce fait de décisions de la CDES. Mises à part les orientations en SEGPA, les autres dossiers sont susceptibles de "passer en CDES".

Les commissions de circonscription instruisent les dossiers, les transmettent à la CDES qui généralement les valide, devenant ainsi une instance d'enregistrement. Cette procédure est désuète voire frustrante pour la commission qui a préparé le dossier et ne participe pas

à la décision finale et elle est incompréhensible pour les familles qui devraient être invitées aux séances des deux commissions ! On aboutit à ce que une de nos interlocutrices a appelé le "saucissonnage" de l'enfant.

Il en ressort un allongement notable des délais et une attente difficile pour les familles. Une des commissions rencontrées, consciente de ce problème, s'est fixé pour objectif de ramener ce délai à quatre mois.

Cela signifie également un engorgement des CDES qui ont besoin de donner des réponses dans des délais opérants : les mesures d'aides, les décisions d'intégration doivent en effet être prises avant les vacances scolaires. La mission a noté au passage que les CDES ne bénéficiaient pas toujours des meilleures conditions de travail, hébergées parfois dans des locaux inadaptés, vétustes et généralement inaccessibles aux personnes handicapées.

Le fonctionnement des commissions, leur appellation, leur étagement doivent être réactualisés en fonction de la politique actuelle d'intégration. La rupture entre le premier et le second degré n'a plus de justification : la continuité et la proximité du suivi du dossier doivent être la règle.

La mission estime que la démarche actuelle est en partie responsable des difficultés rencontrées. L'intégration scolaire n'est pas un droit reconnu mais concédé. De fait, les structures, les aides de différents ordres créées pour faciliter cette intégration ne sont plus considérées comme des aides : elles ont acquis le statut de condition, avec force péremptoire.

Il est temps de cesser de parler d'intégration scolaire. Il n'est pas concevable qu'un individu ait besoin d'intégrer la communauté nationale, sauf à en être étranger. Le terme "intégration" a son sens lorsqu'un élève de CLIS ou d'UPI participe aux cours des autres classes, mais son entrée dans l'Ecole ne peut que lui renvoyer une image anormale si elle se nomme intégration. S'il existe une scolarisation d'élèves avec possibilité de variantes au dispositif général et des aides à cette scolarisation, l'ensemble ne saurait former un secteur particulier appelé éducation spéciale, enseignement spécialisé ou AIS.

PROPOSITIONS

La scolarisation d'un jeune handicapé relève du droit commun. Son inscription et son affectation suivent les modalités propres à chaque niveau d'enseignement ;

- Les familles doivent toujours être associées à l'élaboration du projet individuel de scolarisation conçu comme soutien au développement de l'enfant et non comme condition à l'intégration.

- Les actuelles commissions d'éducation spéciale, dont l'appellation doit être changée, sont compétentes pour définir et éventuellement attribuer des aides à la scolarisation et à l'éducation qui peuvent être :

- L'intervention des SESSAD ;
- La mise à disposition d'un auxiliaire de vie scolaire (AVS) ;
- L'attribution de matériels adaptés ;
- L'accueil dans des structures de regroupement : CLIS ou UPI ;
- L'indication d'établissements scolaires équipés pour tel ou tel handicap ;

- Le conseil de consultations de CMPP, de praticiens de l'inter-secteur ou du secteur libéral ;
- La liaison avec les services de la PMI ou de la promotion de la santé en faveur des élèves doit permettre que ces aides et soutiens soient concomitants à la scolarisation ;
- La nature, le niveau ou la complexité du handicap peuvent ne pas rendre accessibles les structures scolaires au jeune handicapé. Il appartient alors aux commissions de scolarisation et d'éducation des jeunes handicapés de rechercher et de proposer un établissement spécialisé ;
- Les secrétaires de commissions doivent recevoir une formation spécifique ;

L'adoption de tels principes, qui sont un bouleversement dans l'ordre des procédures, dans la hiérarchie des principes, ne manquera pas d'amener une redistribution des rôles entre les actuelles commissions, mais la mission ne s'estime pas compétente dans ce domaine.

1.3. Les COTOREP.

La mission portant sur la scolarisation des jeunes handicapés n'avait pas à s'interroger sur le rôle des COTOREP dont les représentants n'ont pas été rencontrés. Le problème est apparu à travers le devenir des lycéens et des étudiants handicapés. Passé l'âge de vingt ans, la CDES n'est plus compétente, bien qu'une certaine latitude existe. De jeunes handicapés entrent en apprentissage ou dans les CFAS et relèvent alors de la réglementation du travail où la CDES n'intervient pas. Quelle commission est compétente dans ce cas ? Nous n'avons entendu aucune réponse étayée.

Le constat fut fait qu'aucune liaison fonctionnelle n'existe entre ces deux commissions qui s'ignorent, conformément à la loi de 1975 qui a segmenté les compétences en tranches d'âge, la perspective d'étudiants ou d'apprentis handicapés étant alors probablement diffuse. Le fait que le problème se pose aujourd'hui est la marque d'une évolution positive.

PROPOSITION

- Mettre en place les dispositifs nécessaires pour que les compétences de ces deux commissions (CDES et COTOREP) s'articulent en vue de répondre aux besoins de formations des jeunes apprentis et des étudiants.

2. Les structures de scolarisation de l'éducation nationale.

2.1. Les Classes d'intégration scolaire (CLIS).

Beaucoup a déjà été dit et écrit sur ces classes et la mission ne saurait apporter une grande originalité au regard actuel.

Au risque de sembler provocateur, on pourrait presque se demander si elles ne sont pas trop nombreuses. Issues de la transformation non achevée des classes de perfectionnement, les CLIS en ont conservé certaines pesanteurs et autres rituels historiques.

Ce n'est que très récemment que les CLIS-1, de loin les plus nombreuses, ont été réservées aux personnels disposant du CAPSAIS option D correspondant. Auparavant, le CAPSAIS option E spécifique aux classes de perfectionnement, puis aux classes

d'adaptation permettait encore de postuler pour un poste en CLIS. Il n'est donc pas étonnant que certains modes de fonctionnement aient été transmis. La transformation d'un paysage historique ne peut être ni brutale, ni immédiate.

Une des académies visitées, et ce n'est qu'un exemple parmi d'autres, dispose de 382 CLIS accueillant plus de 4000 élèves qui poursuivront majoritairement leur scolarité en SEGPA. Les classes de perfectionnement ont été transformées en CLIS et ont, pour partie, conservé leur public, ce qui peut s'expliquer par l'insuffisance de places de SESSAD. L'esprit des classes de perfectionnement demeure très présent dans les modes de fonctionnement, les procédures d'orientations et peut-être dans la conception de l'Ecole.

Ailleurs, pour éviter que les élèves ne vivent toute leur scolarité élémentaire dans la même CLIS, on a mis en place les CLIS de niveau 1, 2 et 3 réparties dans trois établissements scolaires différentes. L'idée semblait généreuse. Mais a-t-on pensé que ces enfants ne seront jamais réellement intégrés parce qu'ils perdront à chaque fois leurs rares copains et qu'un nouvel univers de CLIS leur est imposé ? Comment dans de telles circonstances leur intégration dans l'école peut-elle se réaliser ? Propose-t-on de telles immersions successives aux autres enfants ? Ce schéma de l'enseignement spécialisé est en réalité hérité des classes de perfectionnement de niveau 1 et 2 telles que proposées en 1965 : les CLIS, ainsi vécues, demeurent une filière.

L'effort doit se poursuivre²⁴ en vue d'une clarification des missions de ces classes, mais l'arrivée de personnels préparés à l'accueil d'enfants handicapés, avec des objectifs d'intégration, ne devrait pas manquer de produire ses effets.

Il appartient cependant aux autorités académiques de veiller à ce que le travail des actuelles commissions spécialisées soit bien inscrit dans une perspective politique.

Si le nombre de CLIS 1 peut sembler relativement important, il n'en est pas de même en revanche pour les CLIS destinées à recevoir les enfants atteints de handicaps sensoriels ou moteurs. Sans doute ces enfants ont-ils une facilité relative à s'intégrer dans les classes ordinaires, mais peut-être n'ont-ils pas d'autre solution. Certains départements ne disposent en effet d'aucune structure de scolarisation ou autres établissements spécialisés et les enfants doivent dans ce cas-là rejoindre les établissements d'agglomérations lointaines.

La mission a pu constater que ces CLIS proposaient une véritable intégration. Placées sous la conduite d'enseignants spécialisés, celles-ci sont des supports d'intégration plutôt que des classes. L'image des enfants entendants utilisant la langue des signes (L.S.F) afin d'échanger avec leurs camarades sourds transforme par exemple l'approche du handicap.

Il est vrai que ces réalisations ne sont possibles qu'avec l'appui d'établissements spécialisés ou de SESSAD. Mais la proximité n'est pas indispensable. Dans l'académie de Lille, des établissements établis dans la métropole ont déconcentré leur action et soutiennent des structures situées à plus de 100 kilomètres et interviennent même dans des académies voisines. Pour les handicaps sensoriels et moteurs, la mission d'intégration des établissements spécialisés justifie leur existence. En effet, la concentration d'enfants sourds, mal-voyants, handicapés moteurs en un même lieu, souvent historique, n'a plus de nécessité éducative, pédagogique ou technique. Il y aurait aussi lieu de s'interroger sur la persistance d'un statut particulier pour les enseignants de l'INJA et de l'INJS²⁵.

²⁴ Le nombre de ces classes a diminué de 12 % depuis 1997.

²⁵ INJA : Institut National des Jeunes Aveugles
INJS : Instituts Nationaux des Jeunes Sourds

PROPOSITIONS

- Développer les classes d'intégration scolaire pour les enfants handicapés moteurs et sensoriels.

- Abandonner le schéma de fonctionnement de l'enseignement spécialisé qui se traduit par la mise en places de filières ;

2.2. LES UPI.

Elles sont encore peu nombreuses, mais la mission a pu observer leur diversité et leur dynamisme prometteurs. Implantées principalement dans les collèges, elles apparaissent dans les lycées et les lycées professionnels.

Les handicaps moteurs et sensoriels ont certes une place prédominante, mais il est satisfaisant de voir fonctionner des UPI pour adolescents atteints de troubles importants des fonctions cognitives.

Autre élément de satisfaction : l'attitude des chefs d'établissements, principaux et proviseurs qui, à de rares exceptions près, démontrent une capacité à s'approprier et à traiter "un problème nouveau", non sans souligner l'engagement professionnel que cela induit. Le rôle de ces personnels est très important. Ils ont su, avec le conseil des IEN-AIS, installer les UPI dans le fonctionnement de leurs établissements. Le principe « un maître, une classe » qui régit le premier degré n'a pas cours au niveau des collèges où le brassage des élèves est permanent. Il n'y a pas non plus de tradition de l'enseignement spécialisé. Mis à part la présence des SEGPA qui s'intègrent progressivement dans les collèges après en avoir été longtemps une simple excroissance architecturale, le second degré s'impose encore comme une terre de conquête pour les jeunes handicapés.

Les collèges ont accueilli ces nouveaux élèves comme un enrichissement de la diversité du public déjà présent et les enseignants spécialisés, les personnels de SESSAD, les AVS, se sont adjoints aux maîtres auxiliaires, aux certifiés, aux agrégés, aux PLP, aux documentalistes... La structure collège ne s'est pas trouvée modifiée ou perturbée par ces arrivées nouvelles, mais la présence d'UPI est souvent présentée comme facteur de sérénité.

Les modalités de fonctionnement sont diverses.

Généralement, un enseignant spécialisé du premier degré pilote l'UPI, dispose de locaux où il accueille les élèves, pas "ses élèves" car il arrive que les élèves du collège trouvent dans l'UPI un lieu de rencontre ou d'échange. Selon la nature du handicap et les projets individuels, ces collégiens passeront un temps très variable au sein de l'UPI. Les enseignants rencontrés, toutes disciplines confondues, se sont montrés très ouverts à la démarche grâce à laquelle ils affirment trouver un enrichissement professionnel. Il est réjouissant d'entendre un professeur de mathématique ou de physique parler des cours qu'il prépare pour de jeunes handicapés et de la réflexion pédagogique que cela engendre. Peut-être trouvera-t-on inutile d'enseigner des éléments de physique à des jeunes handicapés mentaux, mais combien de milliers de lycéens ont suivi des cours de même nature sans en avoir une utilisation ?

Dans un cas, une UPI pour jeunes handicapés moteurs se trouve directement pilotée par le chef d'établissement.

Aux côtés de ces UPI, les SESSAD sont fréquemment présents, mais d'autres services ou des praticiens libéraux peuvent intervenir. L'absence de tout suivi ou aide pose le problème de la légitimité de ces structures et surtout conduit à sélectionner le public accueilli, avec le risque d'instaurer un détournement de la finalité des UPI. Si ces jeunes peuvent être scolarisés sans appui médico-éducatif, les SEGPA ou les classes ordinaires sont alors à même de les recevoir. En revanche, les AVS présents ne sauraient tenir lieu de SESSAD.

Les inspections académiques ont apporté des moyens d'importance variable à ces UPI et les dotations horaires ont été abondées pour répondre aux besoins. Ces dotations spécifiques parfois inscrites dans une démarche expérimentale varient d'un département à l'autre et peuvent aller de 4 heures-année à plus de 20 heures. Sans vouloir apporter dans ce domaine une quelconque codification, il semble prudent de s'inscrire dans une perspective de déploiement des UPI faisant suite aux CLIS.

Nulle part il n'a été rencontré d'enseignant du second degré responsable d'une UPI. Ce sont toujours des enseignants spécialisés du premier degré qui sont chargés de ces structures. Il arrive que ces enseignants ne soient pas spécialisés ou disposent d'une spécialisation non appropriée au handicap accueilli. L'implication de ces personnels a toujours semblé remarquable, mais leur capacité d'action auprès de l'équipe éducative est apparue d'autant plus fragile que leur présence ne se perçoit pas dans la durée. Le fait que des enseignants du premier degré interviennent dans les collèges ne pose pas de problème autre que leur statut qui demande une clarification : ils peuvent être nommés sur le collège, en SEGPA, dans une école voisine avec mission dans le collège et même affectés au SESSAD ! Cette diversité de situation, qui s'accompagne d'obligations de service différentes, reflète la complexité d'un régime indemnitaire qui semble interprété différemment selon les académies.

La présence d'enseignants du premier degré ne paraît pas s'étendre aux lycées où l'autonomie acquise des élèves ne demande pas la présence d'un référent pédagogique particulier.

La mission de pilotage d'une UPI pourrait d'ailleurs être assurée par un enseignant du second degré ayant une formation spécifique, pour les handicaps moteurs et sensoriels notamment. Il n'est pas certain qu'un poste d'enseignant à plein temps soit nécessaire pour cette coordination : le second degré peut innover en matière d'encadrement.

L'action des professeurs ressource du second degré n'a pas été perçue au niveau des UPI. Ces personnels, très peu nombreux pour l'instant, ont été rattachés selon les cas au médecin conseiller du recteur, auprès de l'inspecteur d'académie ou à la délégation académique à la formation des personnels. Les missions de ces personnels sont variées : relation avec les partenaires, information des équipes éducatives, conseil pédagogique des enseignants, équipement des élèves en matériels adaptés, recherche de structures d'accueil pour les jeunes handicapés... Les missions de ces personnels gagneraient à être précisées pour d'une part, permettre l'identification de leur rôle et d'autre part, éviter les chevauchements de compétences avec d'autres personnels.

Le second degré confirme une approche positive de la scolarisation des jeunes handicapés. Actuellement, l'appui logistique est généralement porté par les IEN-AIS et les personnels du premier degré. L'expérience montre dans ce niveau d'enseignement que la structuration en niveaux de décisions, de compétences et en lieux d'accueil, génère une sectorisation. Sans doute, le souhait d'une structuration du second degré apparaîtra-t-il par la suite : il convient de s'en prémunir et il serait rétrograde de prolonger au second degré l'existant du premier degré.. L'accueil des élèves handicapés nécessite seulement une

identification et une lisibilité des responsabilités, un développement des moyens et une adhésion de la communauté éducative.

PROPOSITIONS

- Affirmer la responsabilité des chefs d'établissements sur les modalités de fonctionnement des UPI , dans le respect des textes en vigueur ;
- Proposer des formations spécialisées diplômantes aux personnels du second degré.
- Clarifier la situation des personnels du premier degré responsables d'UPI : conditions de nomination, régime indemnitaire.

2.3. La continuité des parcours scolaires.

Les analyses faites par la cellule d'écoute Handiscol révèlent des pics d'appels correspondant aux paliers de la scolarité. L'enfant a trois ans, six ans, douze ans, quinze ou seize ans et chaque fois les parents abordent dans l'incertitude le franchissement d'une étape scolaire.

Les raisons de cette inquiétude sont simples et souvent fondées :

- Il n'y a pas de CLIS pour accueillir l'enfant à la sortie de l'école maternelle ;
- Il n'y a pas de places en CLIS ;
- L'intégration individuelle est remise en cause lors du passage de l'école maternelle à l'école élémentaire, ou de l'école élémentaire au collège ;
- Les UPI ne sont pas mises en place pour faire suite aux CLIS.

Dans de nombreux cas, la solution proposée est donc l'orientation en établissement spécialisé avec la révolte que cela implique et les conflits que cela entraîne.

Ainsi que la mission a pu le constater, les politiques nationales et locales n'ont pas toujours su percevoir l'évolution des besoins. La demande de formation pour les jeunes handicapés s'est accrue et banalisée très rapidement. Peut-on rappeler que récemment encore, s'il était considéré que la scolarisation à l'école primaire était possible, le niveau du collège posait des problèmes d'un autre ordre et demeurerait exceptionnellement concevable ? Aujourd'hui ces jeunes investissent le second degré, fréquentent l'université et sont légitimement demandeurs de formations de tous ordres.

Les structures ne sont pas en place pour répondre à ces aspirations, ou en nombre trop restreint. Il est donc nécessaire d'en poursuivre l'implantation, selon un schéma réfléchi et un plan défini, mais ce serait instaurer une filière que de se fixer comme objectif de disposer d'autant d'UPI que de CLIS. L'intégration individuelle est l'objectif.

En effet, la continuité ne concerne pas les structures, mais les parcours. L'ensemble de la communauté éducative est concernée par la scolarisation des jeunes handicapés. La création d'UPI, de CLIS, sans doute nécessaire au modèle français, a aussi pour effet de renvoyer aux spécialistes la responsabilité de cette scolarisation qui doit pourtant se réfléchir indépendamment des structures. Les intégrations individuelles (notamment dans le second degré) sont une étape qualitative qu'il faut viser car elles permettent la diversité des parcours.

Cette diversité des parcours exige une diversité des réponses et nombre d'entre elles sont à définir en termes de formation. L'intégration scolaire n'a de sens que si elle conduit à une formation, en particulier pour les jeunes atteints d'un déficit des fonctions cognitives. Certains lycées professionnels ont ouvert leurs portes à ces jeunes, mais le haut niveau de qualification actuellement recherché et la disparition des CAP en limitent l'accès. Les CFA et les CFAS offrent des possibilités qui sont insuffisamment connues ou exploitées. Ces établissements ne relèvent pas de l'éducation nationale, générant ainsi une rupture institutionnelle.

Les CIO pourraient assurer dans ce domaine le nécessaire continuum, mais ils sont peu concernés par la formation des jeunes handicapés et la réalité d'un CIO académique spécialisé n'est pas vérifiée dans les faits

L'AGEFIPH est quant à elle insuffisamment sollicitée. Pourtant, elle peut intervenir auprès des jeunes en formation professionnelle, aux niveaux lycée, CFA ou CFAS en rémunérant des tutorats ou en apportant des équipements.

La COTOREP peut également proposer des formations qualifiantes, mais elle s'adresse davantage aux adultes handicapés. Un grand flou existe d'ailleurs sur le statut des jeunes handicapés en situation d'apprentissage : relèvent-ils de la compétence de la CDES ou de la COTOREP ? Personne ne prend le risque de répondre.

En fait, un certain nombre de dispositifs existent, indépendamment les uns des autres. Il semble donc essentiellement manquer la mise en synergie de ces dispositifs.

PROPOSITIONS

- Apporter une information aux conseillers d'orientation-psychologues sur les CFA, les CFAS et les dispositifs d'aides à la formation des jeunes handicapés ;
- Créer dans le cadre des futures Maisons du Handicap une commission de travail commune entre les CDES, les COTOREP et l'AGEFIPH en vue d'apporter une réponse institutionnelle aux besoins de formation professionnelle des jeunes handicapés.

3. Les aides à la scolarisation des jeunes handicapés.

3.1. Les SESSAD et autres accompagnements.

Les annexes XXIV ont défini certains des services d'aides à l'éducation et à la scolarisation des jeunes handicapés. En fonction du handicap, ces services ont des acronymes différents : SESSAD, SAAAS, SSEFIS, SAFEP. Si cette différenciation est légitime, elle demeure une gêne dans la pratique, comme de façon générale, l'utilisation systématique de sigles et abréviations. Les enseignants manifestent d'ailleurs leur perplexité face à ces dénominations étrangères à leur univers pédagogique. L'usage tend ainsi à désigner tous ces services sous un seul sigle : SESSAD, bien que l'expression AD " à domicile" qui renvoie au fonctionnement ambulatoire du service ne soit pas comprise. Il n'est cependant pas raisonnable de modifier les décrets définissant entre autres ces services.

On ne saurait omettre l'action du secteur libéral des CMPP et autres services qui apportent une aide personnelle au jeune handicapé et à sa famille. Les élèves disposent donc souvent d'un suivi médical ou médico-éducatif personnel mais la structure scolaire n'a pas de partenaire identifié, ou bien en a trop. L'aide apportée à l'enseignant est alors épistolaire et le projet individuel d'intégration reste formel. La possibilité pour ces services d'intervenir

au sein de la structure scolaire, dans un local dédié, donne d'une part du sens à l'expression "à domicile" et d'autre part, apporte un contenu au projet d'intégration.

Le nombre de places disponibles en SESSAD est jugé insuffisant. L'appréciation du nombre de places nécessaires reste cependant une tâche difficile. Ce serait en effet oublier que ces services font partie d'un ensemble qui comprend les CMPP, les CMP et le secteur libéral. Ensuite, le schéma de scolarisation des élèves handicapés demeure un processus inachevé. La totalité des établissements spécialisés n'ont pas modifié leur projet en fonction des annexes XXIV modifiées et de nombre jeunes accueillis dans ces établissements auraient leur place en CLIS et en UPI si des aides adaptées étaient disponibles. A l'inverse, nombre d'élèves de CLIS n'ont pas le recours continu à des soins ou des services médico-éducatifs et les classes ordinaires doivent leur être ouvertes avec le soutien des réseaux d'aides (les CLIS ne sont pas des classes de perfectionnement). Cela génère d'un côté une sous-évaluation des besoins et de l'autre une sur-évaluation des demandes.

Les nécessaires créations de places en SESSAD peuvent s'apparenter au « tonneau des Danaïdes » si elles ne sont pas accompagnées d'une clarification des politiques menées. Trop d'établissements spécialisés sont restés figés dans leur démarche et de nombreuses CLIS incarnent encore le prolongement des anciennes classes de perfectionnement. Les commissions d'éducation spéciale (en particulier, celles de circonscription) doivent, de par leurs orientations, contribuer à leur évolution.

PROPOSITIONS

- Donner un nom unique à ces services dans l'usage "scolaire". Ce pourrait être « service d'accompagnement à la scolarisation des élèves handicapés » ;
- Poursuivre la création de SESSAD et inciter les établissements spécialisés à inscrire l'aide à l'intégration scolaire dans leurs projets ;
- Ne pas orienter en UPI un jeune handicapé ne bénéficiant pas d'accompagnement apporté par le secteur libéral ou par un service. En effet, s'il en a besoin, les difficultés surgiront rapidement ; s'il peut s'en passer, l'UPI deviendra un doublon de la SEGPA.

3.2. Les AVS.

La mission s'est déroulée au cours du débat parlementaire qui traitait de cette question et les interpellations ont été nombreuses. Ce rapport ne s'attache donc pas à définir le nombre d'auxiliaires de vie scolaire (AVS) nécessaires et les questions relatives à la responsabilité de leur gestion ont déjà trouvé une réponse législative.

Les AVS, sous des appellations différentes, ont connu un développement très rapide sans cadre institutionnel. Il s'en dégage de grandes disparités dans la définition des rôles, dans la décision d'attribution et le fonctionnement du service.

Le transfert de la responsabilité des AVS aux inspecteurs d'académie, avec un cadre numérique défini, devrait donc permettre une meilleure régulation.

En certains lieux, le recrutement d'AVS a été facilité par des aides locales dont il faut se féliciter même si cela a pu conduire à une libéralité dans l'attribution des emplois. Tous les élèves handicapés n'ont pas besoin d'un AVS. Les jeunes sourds, par exemple, n'ont pas besoin d'un accompagnement de cet ordre, sauf à confondre l'AVS avec un preneur de notes ou un interprète LSF. Les AVS ne sont pas non plus des substituts des SESSAD. La présence d'un AVS auprès d'un jeune dyslexique demande réflexion. Les CDES qui ont

pour mission de décider l'attribution d'un AVS auprès d'un élève ou d'une structure devront être particulièrement vigilantes et prendre en compte le fait que cette attribution correspond souvent à un engagement sur plusieurs années, même si la décision d'attribution ne porte que sur l'année scolaire en cours.

Plus inquiétante est la dérive perçue au niveau des équipes éducatives, dérive relevée notamment par la cellule d'écoute Handiscol. La présence d'un AVS est trop souvent devenue une condition à l'accueil d'un élève handicapé ou son absence la raison du refus d'intégration, quels que soient le handicap et son degré.

Le problème de la formation des AVS est posé, avec en annexe une professionnalisation de la fonction et une spécialisation des AVS. Difficile question qui conduit à créer dans le cadre de l'éducation nationale un nouveau corps, dont la compétence sera comparable à celle des personnels intervenant dans les établissements spécialisés : aides médico-pédagogique, moniteurs, éducateurs, codeurs, preneurs de notes.... A terme, les SESSAD n'auraient plus que les soins à apporter, le charge des besoins éducatifs étant transférée à l'éducation nationale. Il s'agit là d'une perspective – ou plutôt d'un risque – dont la mesure doit être prise.

Ces personnels sont un apport appréciable et facilitateur et la fonction d'AVS n'a pas de limite dans le temps. L'emploi, lui, est de durée déterminée : ce n'est pas un métier auquel des formations préparent. Pourtant, nombre d'associations ayant assuré jusqu'à ce jour la gestion des AVS se sont inscrites dans une perspective de professionnalisation.

PROPOSITIONS

- Définir et préciser au maximum la mission et le rôle des AVS ;
- Différencier le rôle des AVS de celui des intervenants des SESSAD.
- Rappeler que la mise à disposition d'un emploi d'AVS est une aide apportée à la scolarisation des jeunes handicapés, mais ne saurait en devenir une condition ;

3.3. Les enseignants itinérants spécialisés.

Avant que les SESSAD ne s'implantent véritablement, certains départements avaient mis en place des postes d'enseignants spécialisés d'aide à l'intégration scolaire. Ces enseignants étaient chargés de suivre l'intégration individuelle d'une dizaine d'enfants, de soutenir et de conseiller le maître d'école, d'intervenir pédagogiquement auprès des enfants dans certains domaines.

Ces postes ont révélé une grande pertinence. Ils sont aujourd'hui en voie de disparition, les emplois ayant été transférés aux SESSAD²⁶. Leur disparition serait sans doute à regretter car ces postes permettent une grande souplesse d'utilisation, puisque ils ne relèvent que de la seule décision d'une CCPE ou de l'IEN-AIS. Ils facilitent notamment l'accueil avant que les aides définies par la CDES ne soient arrêtées. A l'école maternelle, ils se sont souvent révélés être des médiateurs de qualité avec les parents et les familles, évitant que la rencontre des commissions d'éducation spéciale ne soit une confrontation.

²⁶ Ces emplois posent un problème de frais de déplacement qui se trouve réglé par l'affectation sur un SESSAD.

4. La formation des personnels.

La mission a rencontré des enseignants responsables de CLIS ou d'UPI ne possédant pas de formation spécialisée validée par le certificat d'aptitude aux actions pédagogiques d'adaptation et d'intégration scolaires (CAPSAIS). L'absence de formation apporte une fragilité supplémentaire à la structure que l'enseignant quitte chaque année ou presque. De plus, au sein de l'équipe éducative, cet enseignant ne dispose pas de l'autorité institutionnelle que lui confèrerait une spécialisation. C'est une situation qui s'avère inquiétante lorsque près de 40 % des CLIS sont confiées à des personnels non formés et parfois sans expérience professionnelle.

La formation des enseignants spécialisés, telle qu'elle est actuellement définie, est issue du schéma de formation des écoles normales : une année de formation théorique dans un centre spécialisé, ponctuée par un examen, puis une seconde année en situation professionnelle ponctuée par un second examen. La procédure est lourde, coûteuse et ne répond plus aux attentes des personnels.

En 1997, des transformations ont été apportées aux contenus de formation et aux modalités d'évaluation sans pour autant modifier le schéma initial. Depuis, certaines modalités de formation en cours d'emploi ou de formation à distance ont élargi l'offre de formation, mais elles ne concernent pas les handicaps sensoriels et moteurs.

Malgré ces aménagements, le déficit en personnels spécialisés est considérable : actuellement, plus de 7500 personnes n'ont pas de formation dans l'ensemble des structures ! Il y a donc urgence à repenser ces formations et de les moderniser.

Dans de telles conditions, le développement des CLIS, des UPI est d'une crédibilité relative. Sauf à considérer que les formations spécialisées sont inutiles, il y a lieu de s'interroger sur le service rendu aux élèves par ces structures. Imaginerait-on que 40 % des médecins spécialistes n'aient aucune formation dans leur spécialité, voire aucune formation de médecin²⁷ ? Le fait que les structures puissent exister sans que le service annoncé soit rendu conduit à une remise en cause de l'enseignement spécialisé.

Les contraintes de carte scolaire, les moyens budgétaires et la relative inappétence des personnels de ces emplois ne permettent pas d'espérer une modification rapide de cette situation. Peut-être l'ouverture des formations spécialisées aux personnels du second degré permettra-t-elle de couvrir les besoins des UPI, si leur développement est mesuré, mais il faut aussi se demander si la situation actuelle ne marque pas la limite de notre système de prise en charge des élèves handicapés.

Depuis la création des « classes de perfectionnement » en 1909, la réponse apportée a toujours pris la forme de structure. L'école a répondu aux demandes de scolarisation par une forme d'exclusion - l'enseignement spécialisé auquel 10 % des emplois du premier degré sont consacrés – et ce serait donc une erreur de reproduire ce modèle dans le second degré. Si l'accueil collectif en UPI est nécessaire pour certaines déficiences, l'intégration individuelle doit être privilégiée. Il est temps aujourd'hui de s'appuyer sur l'ensemble des personnels de l'éducation nationale pour développer l'intégration individuelle. Il s'agit là d'une action motivante qui recueille l'adhésion de ces personnels lorsqu'elle est mise en place mais qui doit être soutenue par une politique et une communication dynamiques.

²⁷ Des jeunes enseignants placés sur liste complémentaire aux concours d'entrée aux IUFM, sont recrutés et nommés en classe ordinaire, mais aussi en classe spécialisée, sans aucune formation.

Si la formation de personnels spécialisés reste nécessaire, la formation de l'ensemble des enseignants est un impératif absolu. Il est regrettable de constater que malgré les injonctions successives et répétées, les IUFM n'aient pas su ou voulu répondre à cette obligation. La mission d'étude menée par les inspections générales de l'éducation nationale et des affaires sociales en 1999 soulignait déjà cette lacune. La présente mission n'a pas conduit d'investigations directes auprès des IUFM, mais de très nombreux échos vont dans le même sens : formations « optionnelles », limitées pour les enseignants du premier degré, extrêmement rares pour ceux du second degré.

Pourtant les enseignants du secondaire affirment que l'accueil des jeunes handicapés dans leurs classes ou leurs cours est un geste professionnel ordinaire, passé le temps de l'inquiétude liée à la méconnaissance. Certains attendent d'ailleurs que les formations spécialisées leur soient ouvertes pour s'y perfectionner.

Par communiqué de presse du 21 janvier 2003²⁸, ont été annoncées un certain nombre de mesures en faveur de la scolarisation des élèves handicapés notamment en terme de formation. Ces mesures ont pour l'instant la faiblesse de reposer essentiellement sur les IUFM, sans que l'on puisse être assuré de leur mise en œuvre qui peut s'étaler sur cinq ans. Cinq générations de nouveaux enseignants seront donc encore formées dans les conditions actuelles. C'est beaucoup trop.

PROPOSITIONS

- Chaque enseignant du premier ou du second degré devra participer à un module obligatoire de douze heures sur la scolarisation des élèves handicapés. Des modules optionnels seront également proposés. Chaque directeur d'IUFM devra constituer une équipe de formateurs compétents en matière d' AIS en coordination avec le CNEFEI (centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée) ;
- Mettre en œuvre les mesures annoncées par le communiqué de presse du 21 janvier 2003, en terme de formations : les IUFM doivent apporter une formation minimale à tous les futurs enseignants. Les formations CAPSAIS doivent poursuivre leur modernisation et s'ouvrir aux personnels du 2^{ème} degré. Tous les personnels d'encadrement et de direction doivent également recevoir une information sur la scolarisation des élèves handicapés.
- Apporter une information aux personnels ATOSS lorsque une UPI est implantée dans l'établissement.

5. La responsabilité institutionnelle de mise en œuvre.

5.1. Les rectorats.

Les recteurs sont responsables de la mise en œuvre de la politique définie dans leurs académies.

Le niveau académique a été longtemps une entité administrative dont la portée politique n'a pas toujours été perceptible. Il n'en est plus de même aujourd'hui et les politiques académiques apparaissent clairement dans de nombreux domaines, moins nettement dans l' AIS.

²⁸ Voir annexe

Les académies couvrent généralement plusieurs départements, parfois jusque huit. Il y a certes nécessité à préserver dans chaque département une autonomie de décision et de gestion qui engendre la responsabilité, mais il est également impératif d'apporter au public concerné une cohérence et une continuité du service. Pour les handicaps sensoriels et moteurs en particulier, les structures doivent de préférence répondre à un schéma académique.

Le développement des UPI et leur continuité avec les CLIS, l'ouverture des lycées d'enseignement général ou professionnel aux jeunes handicapés, la participation aux travaux du CROSS, les formations spécialisées dans les IUFM, et plus simplement la coordination des services internes du rectorat imposent également une identification claire et constante des responsabilités à ce niveau.

Les recteurs disposent de conseillers institutionnellement reconnus dans différents domaines : l'orientation, la formation professionnelle, l'apprentissage, la promotion de la santé des élèves, la vie scolaire. Pour l'AIS, ils ont désigné un coordonnateur académique. Résultat sur le terrain : la mission a rencontré pour cette fonction un médecin-conseiller, un IA-DSDEN, un IEN-AIS, un IA-IPR... Toutes ces personnes ont par ailleurs une tâche ou une fonction principale et n'ont pas pour mission de définir ou d'impulser une politique académique.

De fait, il n'existe au niveau académique aucune instance permettant une observation de ce secteur de l'éducation nationale et bien sûr aucune force d'impulsion.

PROPOSITION

- Installer près les recteurs un « Conseiller pour la scolarisation des élèves handicapés ». Sa compétence s'étend de l'école maternelle à l'université, en n'omettant pas le champ des formations professionnelles.

5.2. Les inspections académiques.

Instance locale de mise en œuvre et de gestion d'une politique éducative, l'inspection académique est une entité recouvrant plusieurs diversités, la scolarisation des jeunes handicapés n'étant que de ses exemples.

L'inspecteur d'académie ne dispose pas de conseiller AIS. Sans doute est-il convenu de dire que les IEN-AIS sont des conseillers techniques de l'inspecteur d'académie, mais en vérité il s'agit d'une convenance introduite par la circulaire de 1991 relative à l'intégration des jeunes handicapés. Aucun texte n'est venu conforter cette appellation et aucune reconnaissance administrative et budgétaire ne l'a accompagnée. L'IEN-AIS n'est pas un conseiller de l'inspecteur d'académie, comme le sont les conseillers techniques pour l'information et l'orientation, pour la promotion de la santé des élèves, ou pour l'enseignement technique et l'apprentissage.

L'IEN-AIS est un inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'adaptation et de l'intégration scolaire. Sa mission a été définie par une circulaire de 1961, aujourd'hui retirée du registre des lois et règlements. Mis à part dans la réalité quotidienne, son existence administrative reste encore à établir.

Dans de nombreux départements, ces personnels sont seuls, mais dans d'autres, la mission a compté jusqu'à 7 IEN-AIS. Souvent chargés d'une petite circonscription ordinaire (écoles maternelles et élémentaires), il leur revient d'assumer au niveau départemental les tâches d'inspection des personnels spécialisés relevant de leur domaine de compétence,

de superviser le fonctionnement des structures après en avoir arrêté les implantations, de participer aux travaux de la CDES où ils représentent fréquemment l'inspecteur d'académie, de participer aux conseils d'administration des établissements médico-éducatifs partenaires, etc.

Leur domaine de compétence ne se limite pas à la scolarisation des jeunes handicapés et à l'intégration scolaire. Ils sont aussi responsables de l'adaptation scolaire (A de AIS), c'est-à-dire du dispositif d'aide aux élèves en difficulté, des SEGPA, de la scolarisation en milieu hospitalier ou à domicile, de l'enseignement en milieu pénitentiaire, de la scolarisation des jeunes issus du voyage, des classes relais.

Leur responsabilité s'étend sur un conglomérat sans doute pratique, mais peu pertinent et surtout peu lisible aujourd'hui. La scolarisation des jeunes handicapés et les aides aux élèves en difficulté scolaire sont deux secteurs bien différents ne possédant qu'un seul point commun : devoir être confiés à des personnels spécialisés titulaires du CAPSAIS, avec des options différentes. La scolarisation des jeunes handicapés ne peut en revanche de satisfaire d'une action diffuse et mérite un affichage à la mesure de la volonté politique.

De fait, les IEN-AIS ont été chargés de la gestion de tous les publics en marge de la normalité scolaire, de tous les élèves à "besoins particuliers" selon la terminologie européenne. Il fut un temps où cet ensemble de missions pouvait mobiliser des personnels dans un engagement durable et profond, leur permettant de laisser leur empreinte (cf. académie de Clermont-Ferrand). Le problème actuel est le "turn-over" des IEN-AIS : près d'un poste sur cinq perd son titulaire chaque année.

En effet, leur formation initiale est à peine achevée qu'ils évoluent vers un autre emploi. La continuité de l'action n'est donc plus de mise et de nombreux postes sont confiés à des personnels « faisant fonction » alors que la mise en oeuvre d'une politique départementale repose sur eux. La circulaire définissant les groupes Handiscol privilégie un rapporteur des travaux ayant " une solide expérience et une bonne expertise en matière d'intégration scolaire". Force est de constater que peu d'IEN-AIS répondent à cette définition et il en est d'ailleurs de même pour les inspecteurs de la DASS.

La fonction n'offre aucune perspective de carrière et elle n'attire plus.

PROPOSITIONS

- Séparer l'adaptation scolaire (classes d'adaptation et réseaux d'aides spécialisées) de la scolarisation des élèves handicapés.
- Confier à certains IEN l'organisation et la gestion des classes et structures particulières pour publics en difficulté de scolarisation.
- Reconnaître fonctionnellement la mission des IEN-AIS en créant auprès des inspecteurs d'académie un poste de conseiller technique, avec les attributs d'un tel emploi ;

6. La responsabilité politique.

L'intégration scolaire est un dossier partagé entre les ministères chargés des affaires sociales et de l'éducation nationale, le ministère de la santé étant impliqué budgétairement au travers des prises en charge. L'éducation nationale a la mission en premier ressort d'accueillir dans ses écoles, ses collèges, ses lycées et ses universités les jeunes

handicapés et de dégager ainsi les moyens nécessaires à cet accueil. Le ministère - « partenaire » s'engage à apporter les aides médico-sociales nécessaires dans le cadre des SESSAD essentiellement et assure la tutelle des établissements spécialisés longtemps appelés d'« éducation spéciale ».

Ce schéma est opérant puisque le ministère de l'éducation nationale a dégagé des moyens nécessaires à cette politique. L'effort est considérable, mais on peut estimer qu'il n'est pas achevé :

- 4207 emplois sont affectés sur les postes de CLIS et de maîtres itinérants ;
- 318 enseignants du premier degré occupent des postes d'UPI et parallèlement, au vu des rencontres effectuées par la mission, on peut considérer que l'équivalent de 200 emplois second degré sont associés à ces UPI ;
- 1158 emplois sont consacrés aux commissions d'éducation spéciale
- 160 inspecteurs spécialisés sont mobilisés sur la scolarisation des jeunes handicapés
- Plus de 3500 emplois sont affectés dans les établissements et services médico-éducatifs ;
- 450 directeurs d'établissement ou de service médico-éducatif sont des personnels de l'éducation nationale ;
- plus de 1500 emplois ou équivalents emplois sont consacrés chaque année à la formation de ces personnels, tâche à laquelle se consacrent les IUFM et le CNEFEI qui mobilise 140 emplois à lui seul ;
- 6 000 emplois d'AVS vont être consacrés à l'intégration scolaire.

Ce rapide inventaire qui ne prend pas en compte les postes ATOSS des rectorats, des inspections académiques, des IUFM conduit à un total de 17 500 postes.

Face à ces emplois, l'administration centrale dispose d'une mission d'"intégration scolaire" comportant actuellement quatre personnes²⁹. C'est un progrès relatif et de fait, ses attributions dépassent l'intégration scolaire. De cette cellule dépendent également les réseaux d'aides spécialisés aux élèves en difficulté, les classe en milieu pénitentiaire, la scolarisation des enfants malades. Elle doit aussi répondre aux familles, aux parlementaires, établir ou suivre les relations avec les ministères, la protection judiciaire de la jeunesse, l'administration pénitentiaire, les associations... Enfin, cette cellule, installée au sein de la direction des affaires scolaires (DESCO) doit élaborer chaque dossier en liaison avec les autres directions de son ministère : budget, réglementation, personnels, formations. Autant dire que cette mission n'a pas le temps de « communiquer » et que ce n'est d'ailleurs pas son rôle.

Durant de nombreuses années, le ministère disposait d'un bureau au sein de la direction des écoles, le bureau DE 13. Ce bureau assumait la gestion des personnels, des examens, mais préparait également les diverses circulaires avec l'aide discrète et permanente des inspecteurs généraux de l'éducation nationale et d'un chargé de mission. La seule communication directe avec les acteurs de la scolarisation des jeunes handicapés était la réunion annuelle des IEN-AIS, réunion généralement conduite par l'inspection générale.

²⁹ Il existe également au sein de la direction de l'enseignement supérieur une cellule chargée du suivi des étudiants handicapés.

Le ministère de l'éducation nationale n'a pas communiqué sur ce dossier, ni auprès des parents, ni auprès des associations, ni auprès de ses personnels. Il a assuré une « mission de gestion ». Il dispose cependant avec le CNEFEI d'un pôle dont les actions en faveur des jeunes handicapés soulignent son engagement ancien et profond dans une politique de scolarisation. Il est regrettable de constater que ce centre dont la création remonte à 1954, est laissé institutionnellement et architecturalement en désuétude. Il est donc impérieux aujourd'hui d'exploiter ses compétences internationalement reconnues et de valoriser son action.

La seule instance de réflexion et de communication sur la scolarisation des jeunes handicapés est aujourd'hui le Conseil national consultatif des personnes handicapées (CNCPPH) au sein duquel le ministère de l'éducation nationale n'a aucune implication directe. Le président du CNCPPH est nommé par le ministre en charge des personnes handicapées, le secrétariat est assumé par la direction de l'action sociale. Le ministère de l'éducation nationale est simplement invité, comme d'autres départements ministériels, à participer aux séances³⁰.

Le propos n'est pas ici de discuter de l'importance et de la nécessité d'une instance comme le CNCPPH, mais de s'étonner que le ministère qui assume directement la mission de scolarisation des jeunes handicapés ne dispose d'aucune structure et donc d'aucune voix pour communiquer sur ce dossier sensible. Le ministère de l'éducation nationale gère une politique qu'il n'a pas le moyen d'énoncer.

Les personnels ressentent ce vide et souhaitent aujourd'hui que les textes et circulaires aient une présentation plus claire.

Quant aux parents, ils ne perçoivent pas davantage l'effort fourni et ils craignent que les structures actuelles, CLIS et UPI, dont ils apprécient l'existence ne s'inscrivent pas dans une perspective de formation et d'insertion.

PROPOSITION

- Installer près le ministre de l'éducation nationale un secrétariat d'Etat en charge de la scolarisation et de la formation des élèves en situation de handicap. Objectif : donner une impulsion supplémentaire à un ministère dans un domaine où son implication et son investissement sont déjà importants.

³⁰ Encore que pour une séance plénière récente, cette invitation ne soit pas parvenue au niveau habilité à intervenir dans ce conseil.

Glossaire

| | |
|----------------|--|
| A.I.S. | Aides d'Intégration Scolaire (devenus AVS) |
| AGEFIPH | Association nationale de gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des Personnes handicapées |
| AIS. | Adaptation et intégration scolaires |
| AMP | Aide médico-pédagogique |
| AVS | Auxiliaire de vie scolaire |
| C.A.M.S.P. | Centre d'Action Médico-Sociale Précoce. |
| C.A.P.S.A.I.S. | Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaires. |
| C.A.T. | Centre d'Aide par le Travail (à partir de 16 ans). |
| C.C.P.E. | Commission de Circonscription Pré-élémentaire et Élémentaire. |
| C.C.S.D. | Commission de Circonscription du Second Degré. |
| C.D.E.S. | Commission départementale de l'Éducation Spéciale. |
| C.E.M : | Centre d'éducation motrice. |
| C.L.A.D. | Classe d'adaptation (placement temporaire) |
| C.L.I.S. | Classe d'Intégration Scolaire. |
| C.M.P. | Centre Médico-Psychologique. |
| C.M.P.P. | Centre Médico-Psycho-Pédagogique. |
| C.N.E.F.E.I. | Centre national d'études et de formation pour l'enfance |
| | inadaptée |
| C.O.T.O.R.E.P. | Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel |
| C.R.E.A.I. | Centre Régional pour l'Étude et l'Action en faveur des Personnes Handicapées |
| C.T.N.E.R.H.I. | Centre Technique National de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations |
| CDCPh | Conseil départemental consultatif des personnes handicapées |
| CFA | Centre de formation d'apprentis |
| CFAS | Centre de formation d'apprentis, spécialisé |
| CIO | Centre d'information et d'orientation |
| CLIS 1. | Classe d'intégration pour handicapés mentaux. |
| CLIS 2. | Classe d'intégration pour handicapés auditifs. |
| CLIS 3. | Classe d'intégration pour handicapés visuels. |
| CLIS 4. | Classe d'intégration pour handicapés moteurs. |
| CNCPH | Conseil national consultatif des personnes handicapées |
| D.D.E.E.A.S. | Diplôme de Directeur d'Établissement d'Éducation Adaptée ou Spécialisée. |
| Dass | Direction des affaires sanitaires et sociales |
| DDASs | Directeur ou Direction départementale des affaires sanitaires et sociales |
| E.R.D.V : | Établissement régional pour déficients visuels. |
| E.R.E.A. | Établissement Régional d'Enseignement Adapté. |
| E.T.S. | Éducateur Technique Spécialisé. |
| I.E.M | Institut d'Éducation Motrice. |
| I.E.N. | Inspecteur de l'Éducation nationale. |
| I.E.N.A.I.S. | Inspecteur de l'Éducation Nationale chargé d'Adaptation et d'Intégration Scolaire |

| | |
|--------------|--|
| I.E.S. | Institut d'Éducation Sensorielle. |
| I.M.E. | Institut Médico-Éducatif. |
| I.M.P. | Institut Médico-Psychologique. |
| I.M.Pro. | Institut Médico-Professionnel. |
| I.R. | Institut de Rééducation. |
| I.R.P. | Institut de Rééducation Psychothérapeutique. |
| IA-DSDEN | Inspecteur d'académie – Directeur des services départementaux de l'éducation nationale |
| IA-IPR | Inspecteur d'académie- inspecteur pédagogique régional |
| ISO | Indemnité spécifique d'orientation (accordée aux professeurs du second degré) |
| IUFM | Institut de formation des maîtres |
| M.S.I : | Maître de Soutien à l'Intégration ou Maître Spécialisé Itinérant. |
| PLP | Professeur de lycée professionnel |
| PMI | Prévention maternelle et infantile |
| R.A.S.E.D. | Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté. |
| S.A.A.A.I.S. | Service d'Aide à l'Acquisition de l'Autonomie et à l'Intégration Scolaire (pour déficients visuels). |
| S.A.F.E.P. | Service d'Accompagnement Familial et d'Éducation Précoce. |
| S.E.G.P.A. | Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté. |
| S.E.S.S.A.D. | Service d'Éducation et de Soins Spécialisés A Domicile. |
| SES | Sections d'éducation spéciale (remplacées par les SEGPA) |
| SSEFIS | Service de Soutien à l'Éducation Familiale et à l'Intégration Scolaire. |
| U.P.I. | Unité Pédagogique d'Intégration (second degré). |
| IEN-IO | Inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'information et de l'orientation |

Sommaire

| | |
|--|------------|
| La scolarisation des jeunes handicapés : un droit, des actes | 4 |
| Les propositions d'Yvan Lachaud : synthèse | 5 |
| 1. <i>Concernant les groupes Handiscol et les conseils départementaux consultatifs des personnes handicapées (CDCPH)</i> | 5 |
| 2. <i>Concernant les « Commissions d'éducation spéciale »</i> | 5 |
| 3. <i>Concernant les Classes d'intégration scolaire (CLIS) et les Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI)</i> | 5 |
| 4. <i>Concernant la continuité des parcours scolaires</i> | 5 |
| 5. <i>Concernant les SESSAD</i> | 5 |
| 7. <i>Concernant la formation des personnels</i> | 6 |
| 8. <i>Concernant les rectorats</i> | 6 |
| 9. <i>Concernant les inspections académiques</i> | 6 |
| 10. <i>Concernant la responsabilité politique</i> | 6 |
| Introduction | 7 |
| L'intégration scolaire : repères chronologiques | 8 |
| La scolarisation des jeunes handicapés : données statistiques..... | 10 |
| Regard sur les données de la cellule Handiscol..... | 13 |
| Etat des lieux | 19 |
| Visite du Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée (CNEFEI)..... | 20 |
| Rencontre avec les associations concernées par l'intégration scolaire..... | 22 |
| Rencontre avec M. Patrick Gohet, Délégué interministériel aux Personnes handicapées..... | 26 |
| Rencontre avec M. Jean-Paul de Gaudemar, directeur de l'enseignement scolaire..... | 27 |
| Académie de Paris..... | 29 |
| Académie de Lille..... | 38 |
| Académie de la Martinique..... | 50 |
| Académie de Clermont-Ferrand..... | 56 |
| Académie de Lyon..... | 70 |
| Académie d'Aix-Marseille. Département du Vaucluse..... | 81 |
| Académie de Montpellier..... | 92 |
| Propositions | 102 |
| 1. Les instances de réflexion et de décisions..... | 103 |
| 2. Les structures de scolarisation de l'éducation nationale..... | 107 |
| 3. Les aides à la scolarisation des jeunes handicapés..... | 112 |
| 4. La formation des personnels..... | 115 |
| 5. La responsabilité institutionnelle de mise en œuvre..... | 116 |
| 6. La responsabilité politique..... | 118 |
| Glossaire | 121 |