

[FENÊTRES]

SUR COURS

www.snuipp.fr

Septembre 2014

Actes du colloque sur la
scolarisation des élèves en
situation de handicap du
27 mai 2014 du SNUipp-FSU.

Pour que
l'inclusion
fasse école

www.snuipp.fr



LE SNUIPP-FSU



UN SYNDICAT POUR PENSER ET TRANSFORMER LE METIER



FENÊTRES SUR COURS,

la revue nationale du SNUipp-FSU
Des analyses, des enquêtes, des reportages : l'école comme elle se vit !



DES BROCHURES THÉMATIQUES

maternelle. discriminations, éducation contre l'homophobie...



(POUR), LA REVUE NATIONALE DE LA FSU

actualités, fonction publique, questions de société...



DES FILMS POUR DÉBATTRE

entre enseignants, avec les parents : « Bravo, à la maternelle on apprend », « Une école, des élèves... »



WWW.SNUIPP.FR

le site national pour s'informer sur l'actualité syndicale et de l'École en général et sa lettre de diffusion électronique.



WWW.NEO.SNUIPP.FR

le site national des enseignants débutants



leur carrière pour les infos. les ressources appropriées et sa lettre de diffusion électronique.



RETROUVEZ LE SNUIPP-FSU SUR FACEBOOK

www.facebook.com/snuipp

L'UNIVERSITÉ D'AUTOMNE,

un rendez vous incontournable des enseignants avec la réflexion et la recherche : 14^e édition de ce colloque national du 17 au 19 octobre 2014 à Port Leucate (11)



**SE SYNDIQUER ?
Une vraie bonne idée !**

- Pour son métier. Pour soi-même. Pour les élèves.
- Parce-que le SNUipp-FSU vous a donné une info, un conseil, et que d'autres en auront besoin demain. (...)

Offrez-vous un café engagé par semaine !

Et oui, avec la déduction fiscale de 66 % transformée en crédit d'impôt, les deux tiers de votre cotisation sont désormais remboursés, même pour les non imposables. En moyenne, une cotisation équivaut à 50 € par an... 1 € par semaine !

SOMMAIRE

- 4 Le 27 mai, nous avons tenu colloque
- 5 L'inclusion : une réalité en marche
- 6 Des textes qui évoluent 7 Entretien avec Serge Thomazet
- 8 à 11 Vers une école inclusive : témoignages, reportages
- 12 à 13 Troubles envahissants du développement
Entretien avec Christine Philip
- 14 à 16 Troubles du comportement : reportage,
entretien avec Valérie Barry
- 17 Glossaire
- 18 à 19 Ecole ordinaire-établissements
spécialisés : deux mondes séparés ?
- 20 à 21 Ailleurs : l'exemple de l'Italie et du Québec
- 22 Textes de référence
- 23 Le SNUipp-FSU propose

Pour que l'école ne soit pas un handicap

Permettre vraiment l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ? Chiche ! Mais atteindre l'objectif, fixé par la loi « de refondation de l'école » ne va pas de soi.

Les enseignants n'ont pourtant pas attendu pour scolariser dans leur classe ces enfants différents, ou « autrement capables » comme le disent les associations de parents ; ils l'ont même fait, les chiffres le prouvent, bien avant la loi du 11 février 2005 sur le handicap.

Aujourd'hui cependant, tout le monde s'accorde pour dire qu'un nouveau cap doit être franchi : passer de l'intégration à l'inclusion, de l'accueil à la scolarisation, du « vivre avec » au « vivre ensemble ».

Cet objectif n'est pas seulement généreux, il est indispensable pour construire la société de demain. Il suppose un changement radical dans notre façon de concevoir l'école, ses pratiques, son fonctionnement. Il suppose aussi un budget ambitieux. Il faut donc « mettre le paquet » : former les enseignants, réduire les effectifs, professionnaliser les accompagnants, développer la coopération avec le secteur médico-social et les autres professionnels, créer des temps et des espaces pour la concertation...

Ces thèmes ont été abordés lors du colloque que le SNUipp-FSU a organisé sur ce sujet le 27 mai 2014. Cette brochure vous en présente l'essentiel. A chacun de nous de nous en emparer pour débattre, proposer, revendiquer... et avancer pour que, véritablement, l'inclusion fasse école !



Colloque national

Le 27 mai 2014, 10 ans après la loi sur le handicap de 2005, le SNUipp a organisé, à Paris, un colloque national réunissant les enseignants, des chercheurs et les principaux acteurs du secteur.

Les professionnels de l'éducation, venus en nombre, ont pu faire le point, 10 ans après l'impulsion donnée par la loi de 2005, en échangeant avec les chercheurs, les associations, les parents d'élèves. L'occasion aussi de faire part de leur expérience souvent difficile tant le principe de l'école inclusive, désormais inscrit dans la loi de refondation de 2013 repose encore trop sur la bonne volonté et l'investissement des acteurs de terrain. En amont de la Conférence Nationale du Handicap organisée par le gouvernement et qui se tiendra à la fin de l'année 2014, le rendez-vous était bien placé pour dégager des points d'appuis mais aussi inventorier les obstacles à lever pour que les principes généreux se traduisent en véritables progrès pour l'ensemble des élèves concernés.

Ouvrir à tous le chemin de l'école

Formation presque inexistante, effectifs trop lourds, manque persistant de coopération avec le médico-social, professionnalisation des accompagnants insuffisante, information aux parents encore incomplète pour faire face à la complexité des parcours... Si on ne peut que se féliciter des progrès réalisés en une dizaine d'années en matière d'intégration des élèves en situation de handicap, le chemin est encore long sur la voie d'une école réellement inclusive et le système éducatif français peine à combler le retard pris en la matière par rapport à d'autres pays européens. Prenant en compte ces difficultés, Serge Thomazet, chercheur en sciences de l'éducation, a posé au début du colloque les jalons d'une réflexion sur les transformations, voire le changement de paradigme, qu'induit l'école inclusive, non seulement sur les pratiques enseignantes mais aussi sur les pratiques sociales en général.

Ensuite, les principaux acteurs du parcours institutionnel des élèves en situation de handicap ont échangé, lors d'une première table ronde, autour de l'annonce de l'incapacité de l'enfant à la famille et de l'accompagnement à mettre en place tout au long du processus de reconnaissance du handicap.

Puis Valérie Barry, chercheuse elle aussi, s'est attachée à un point particulièrement difficile à gérer pour les enseignants : les troubles du comportement. Elle a relaté des expériences concrètes, à partir d'une analyse de l'activité réelle des élèves et des enseignants et a proposé des pistes pour aider ces jeunes à se reconstruire, à entrer dans les apprentissages et pour aider leurs professeurs à trouver des solutions pédagogiques dans la classe et en équipe.

Enfin, la seconde table ronde a permis, pour la première fois et à l'initiative du SNUipp-FSU, de réunir les représentants des trois principales associations gestionnaires d'établissements spécialisés (UNAPEI, APAJH, FGPEP). Les échanges ont porté sur les relations entre établissements et école ordinaire, à l'heure où se mettent en place des unités d'enseignement "externalisées" dans les écoles maternelles, où la coopération peine à se mettre concrètement en place et où encore trop de places manquent en institution pour répondre aux notifications de la MDPH.

Si, d'après l'enquête réalisée par le SNUipp-FSU, les enseignants se disent prêts à prendre leur part dans le processus d'inclusion, celui-ci ne va cependant pas de soi. Sa réussite ne doit pas seulement dépendre de la bonne volonté d'enseignants trop souvent délaissés. Le nombre important de participants au colloque dénote l'intérêt porté à la problématique de l'inclusion. Elle ne doit pas rester un simple slogan. Un véritable saut qualitatif est attendu.

Pour que
l'inclusion
fasse école



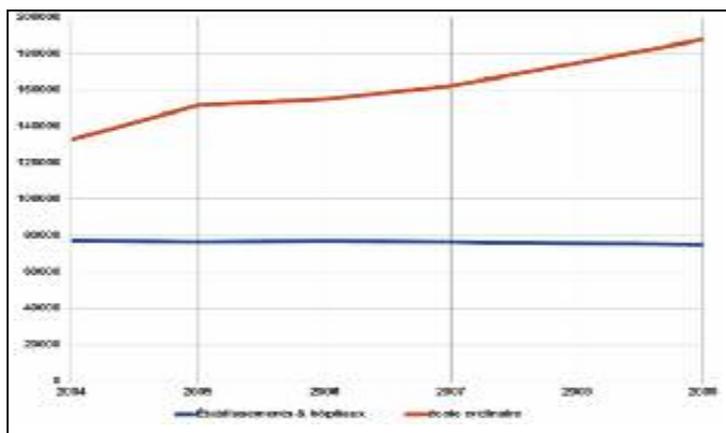
L'INCLUSION : UNE REALITE EN MARCHÉ

En prise directe avec la société, l'école n'a pas attendu la loi de 2005 pour intégrer de plus en plus massivement les élèves en situation de handicap.

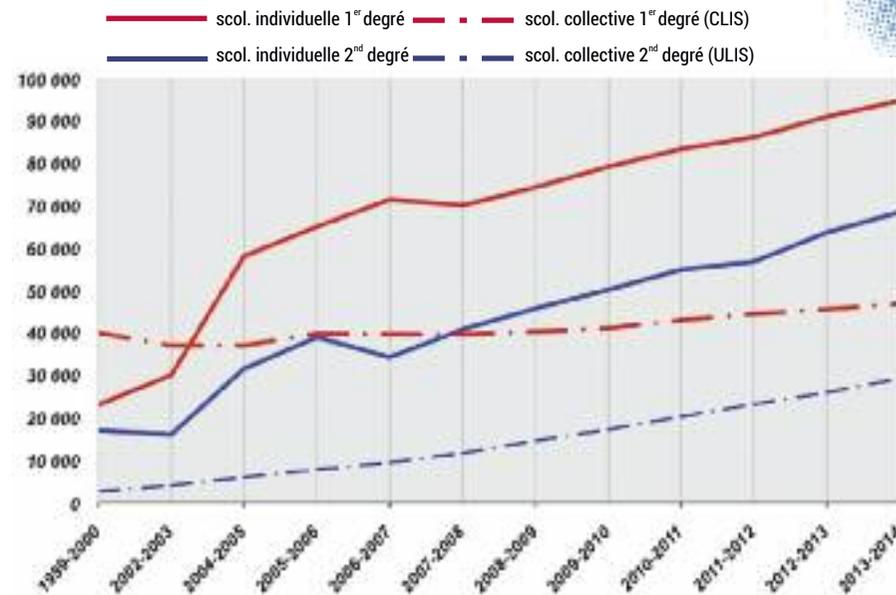
Près de 220 000 élèves en situation de handicap sont scolarisés en « milieu ordinaire », dont près des deux tiers à l'école primaire. Mais si la progression de la scolarisation des élèves en situation de handicap est constante depuis 2005, elle a été encore plus spectaculaire entre les années 2000 et les années 2005. En effet, les évolutions de la société vis à vis du handicap ont précédé la loi et l'école n'est pas restée, loin s'en faut, en dehors de ces évolutions. Près de 70 000 enfants sont scolarisés au sein d'un établissement ou service médico-social. Ce nombre est relativement stable depuis plusieurs années. La reconnaissance par la loi de 2005 de nouvelles catégories de handicap est la raison essentielle permettant d'expliquer l'aug-

mentation du nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire. Auparavant, ces élèves pouvaient être considérés comme « en difficulté », parfois scolarisés dans des dispositifs particuliers (classes de perfectionnement puis classes d'adaptation) mais certains pouvaient également ne pas être scolarisés du tout, pris en charge dans les hôpitaux de jour, ou restant à la charge des parents. Plus de 73 % des élèves en situation de handicap scolarisés dans le premier degré bénéficient d'un AVS. Cependant, ces derniers ne les accompagnent que sur une partie de la scolarité, leur nombre n'ayant pas augmenté dans les mêmes proportions que celles des élèves scolarisés.

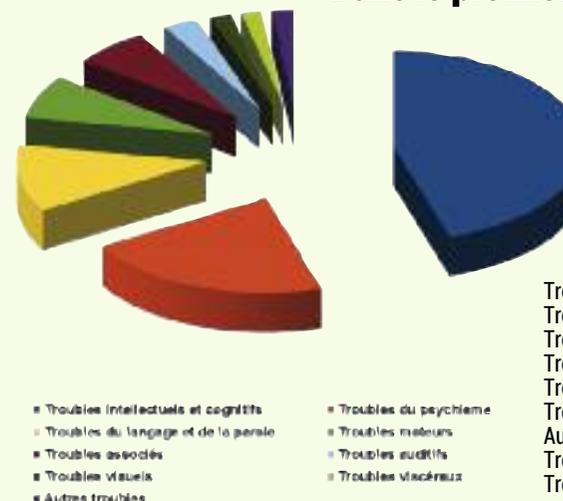
Evolution comparée du nombre d'enfants scolarisés à l'école ordinaire et en ESMS (Rapport Paul Blanc - 2011)



Évolution de la scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire (1^{er} et 2nd degrés). Source : MEN



Dans le premier degré : chiffres de 2012



DES TEXTES QUI ÉVOLUENT

Le GEVASCO... Kezako ?

Le GEVASCO est un guide d'évaluation des besoins en milieu scolaire, il tire son nom du GEVA, guide utilisé dans les MDPH pour apprécier la situation d'une personne handicapée et déterminer les aides à lui apporter.

Testé dans quelques départements pilotes, puis utilisé dans la plupart des départements au cours de l'année 2013-2014, il a pour objectif d'harmoniser les décisions d'un département à l'autre. Son utilisation s'est toutefois révélée assez lourde et certaines parties du document restaient difficiles à renseigner. C'est donc un nouveau GEVASCO qui va faire son apparition à la rentrée 2014, après un travail conduit pour le clarifier, et faciliter son remplissage. Cela n'écartera pas pour autant la nécessité de formation et d'accompagnement des équipes dans les premières prises en main. Il devrait devenir obligatoire dans le cadre du nouveau décret PPS.

Le PAP arrive... Le plan d'accompagnement personnalisé (PAP) a été introduit par la Loi de refondation de l'école (article D. 351-9-1). Il concerne les élèves présentant des troubles des apprentissages reconnus médicalement. Le PAP peut être mis en œuvre quand ces troubles ne nécessitent pas de mesures de compensation du handicap ou une orientation dans un dispositif spécifique, mais de simples aménagements pédagogiques (consignes adaptées, supports spécifiques, évaluations personnalisées...) au sein de la classe ou de l'établissement. Dans ce cas, le passage par la MDPH n'est pas nécessaire, le recours au PAP devant cependant être validé par le médecin de l'Éducation nationale. Si les besoins de l'élève le justifient, le recours au PPS et donc à la MDPH est toujours possible.

Unités d'Enseignement Autisme en maternelle (UE maternelle).

Dans le cadre du troisième plan autisme, une trentaine (une par académie) d'unités d'enseignement en maternelle pour enfants avec autisme devraient ouvrir à la rentrée 2014. Il s'agit d'un dispositif médico-social implanté dans une école qui accueillera 7 enfants âgés de 3 à 6 ans, par un enseignant spécialisé et des professionnels de l'établissement spécialisé (éducateurs, personnels para-médicaux...) dont les actions seront coordonnées et supervisées. L'enseignant organisera l'emploi du temps des élèves et assurera la cohérence de toutes les interventions dans le cadre fixé par le Projet Personnel de Scolarisation. Un professionnel sera chargé de la supervision des pratiques de l'équipe. L'implication des parents est requise pour assurer le développement et le bien-être de l'enfant.

Professionnalisation des AVS

Plus de 20 ans après leur arrivée dans les écoles, les auxiliaires de vie scolaire (AVS), qui accompagnent dans les classes les élèves en situation de handicap pour favoriser leur autonomie vont-ils enfin accéder à un véritable métier ? Une première étape a en tout cas été franchie en ce début d'année avec, pour une partie d'entre eux, la possibilité d'accéder à un contrat à durée indéterminée (CDI). Ils prennent dans le même temps l'appellation d'AESH (Accompagnant de l'élève en situation de handicap), et un nouveau diplôme, en préparation, devrait par la suite être exigé pour accéder à cette fonction. Reste que sur les près de 60 000 personnels exerçant cette mission, la plupart exercent à temps partiel et plus de la moitié relèvent encore des contrats aidés. Des conditions de recrutement et de rémunération qui ne sont donc pas encore à la hauteur, pour une mission pourtant essentielle !

CLIS, ULIS : une nouvelle appellation pour favoriser l'inclusion

Une nouvelle circulaire sur les CLIS (Classes pour l'Inclusion Scolaire) et les ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) est en cours d'élaboration. L'objectif est de réaffirmer le caractère inclusif de ces dispositifs qui proposent aux élèves en situation de handicap des temps de regroupement avec un enseignant spécialisé pour les enseignements adaptés, et des temps d'inclusion dans les classes ordinaires, en fonction de leur PPS. Dans ce cadre, ces dispositifs prendraient l'appellation commune de « ULIS » (école, collège, lycée...) et bénéficieraient toutes de la présence d'un AVS-co. La prise en compte des effectifs de l'ULIS dans l'effectif global de l'école, afin de permettre des temps d'inclusion réussis est primordiale et fait encore l'objet de discussions avec le ministère.

« C'est l'école qui doit être inclusive... »

Entretien avec Serge Thomazet, maître de conférences en sciences de l'éducation.

Comment définissez-vous l'école inclusive ?

Ce qu'il faut que chacun comprenne c'est que l'école inclusive, ce n'est pas de l'intégration poussée. Ce ne peut être la classe ordinaire toujours et tout le temps : certains enfants ont des besoins qui nécessitent une adaptation importante de l'enseignement. Mais il est nécessaire également de passer d'une logique de compensation à une logique d'accessibilité, il faut rendre les savoirs accessibles. Cela conduit à mettre en place des réponses qui prennent en compte les besoins éducatifs particuliers de tous les élèves et pas seulement des élèves en situation de handicap. La coupure entre handicap et difficulté, qui est importante du point de vue médical, n'a pas de sens du point de vue de l'école, le concept de handicap n'est pas pertinent du point de vue pédagogique. Il vaudrait mieux raisonner en termes de besoins que de handicap. Ce qui nous intéresse, c'est le besoin des élèves et pas l'origine des difficultés. Cela demande de mettre en place des dispositifs organisationnels qui permettent de s'adapter. Ce n'est pas la classe mais bien l'école qui doit être inclusive, c'est le projet d'école qui doit l'organiser. Cette nouvelle vision de l'école, qui doit permettre à tous les élèves de suivre une scolarité normale, nécessite des adaptations structurelles. Celles-ci constituent un progrès pour tous et pas seulement pour les élèves en situation de handicap. Nous avons l'exemple des pays nordiques qui sont les plus inclusifs et qui en même temps ont des bons résultats aux évaluations Pisa.

Comment cette ambition se traduit-elle dans le réel ?

En France on a fait le choix de construire l'école inclusive en mettant en avant le principe dans la loi. Cette ambition ne se discute pas mais elle met l'école en difficulté et ne nous dit pas comment faire. Sur le terrain, on reste encore souvent dans une logique où on n'interroge pas l'école mais on crée des dispositifs autour pour permettre aux enfants « particuliers » d'y accéder. Ça fonctionne plutôt bien pour des enfants présentant des handicaps sensoriels ou moteurs pour qui il faut penser l'accès à l'école et aux savoirs. Mais la plupart des élèves qui nous occupent et qui justifient l'école inclusive ce sont ceux atteints de troubles intellectuels et cognitifs. Leur prise en compte nécessite des aménagements et des adap-

tations importants. Chacun s'accorde à dire que la formation continue n'est pas suffisamment développée, bien souvent c'est l'embarras qui domine aussi bien pour les familles que pour les enseignants. L'école doit trouver les solutions en interne, même si elle peut bénéficier de l'aide des dispositifs d'accompagnement comme les SESSAD. Il est absolument nécessaire de développer une réelle formation, tenant compte des contraintes des métiers et de l'école, qui permette de dépasser le champ de l'expérimentation et parfois du seul militantisme.

Quel(s) changement(s) cela induit-il pour les enseignants ?

Il ne faut pas que cela change le métier des enseignants. Les enseignants doivent pouvoir continuer à faire ce qu'ils savent faire. Les parents, d'ailleurs, souhaitent l'école ordinaire pour leur enfant. Il faut trouver des solutions pour faire son métier autrement mais son métier quand même. C'est dans un espace que je qualifie d'inter-métier qu'il faut construire ensemble les réponses. Le médecin peut donner les limitations d'un enfant mais ne peut dire comment faire classe. L'enseignant a une expertise sur la conduite de la classe. C'est bien le croisement de ces compétences dans une vraie coopération qui permettra de construire les réponses adaptées. Le métier d'enseignant ce n'est plus seulement des temps d'enseignements, c'est aussi des espaces de réunion en commun qu'il faut renforcer et reconnaître. Les enseignants spécialisés ont dans ce cadre un rôle spécifique à jouer pour accompagner les équipes à une meilleure compréhension des difficultés observées. Ils sont une ressource très utile lorsqu'ils sont présents, c'est une piste qu'il faut absolument renforcer au sein de notre école.



Serge Thomazet enseigne à l'Ecole Supérieure du Professorat de l'Education Clermont-Auvergne. Il est membre du laboratoire ACTé

De l'apparition des troubles...

Nouvelles compétences, nouveaux partenariats, nouveaux moyens... L'école inclusive modifie la donne. Parole aux acteurs.

La première table ronde a étudié le chemin, parfois très long, de l'apparition des troubles à la mise en place du PPS. L'école est souvent le lieu où les effets du handicap apparaissent et les conséquences se révèlent. De ce fait, les enseignants des écoles et notamment de maternelle, sont de plus en plus souvent amenés à gérer l'annonce de la manifestation des troubles et le premier accompagnement de l'élève et de sa famille. Cela ne se fait pas sans soulever des questionnements importants et rend nécessaire le développement au sein de l'école de nouvelles compétences.

Comme l'ensemble de la société, les enseignants sont rarement préparés à côtoyer le handicap. La formation, l'accompagne-

ment de ces enfants avec des AVS ont souvent été inexistantes et font encore défaut. Il n'empêche. Près de neuf ans après la loi du 11 février 2005, notre école a fait de considérables progrès en matière de scolarisation des enfants en situation de handicap. Une réforme qui s'est mise en place sans tambours ni trompettes. Cette mutation a surtout été portée par des enseignants trop souvent laissés dans la solitude. Pour mettre en oeuvre le principe d'une école inclusive adopté dans la nouvelle loi d'orientation et de programmation pour l'école, beaucoup de chemin reste à parcourir. La mobilisation des enseignants, des parents et des associations constitue un atout. Pour franchir un nouveau pas, de nouvelles évolutions sont nécessaires.

Comment ? Avec qui et avec quels moyens ?

Des acteurs de terrain, tous de départements différents : une enseignante, une psychologue, un enseignant référent, un enseignant référent scolarité de la MDPH sont venus faire part de leurs expériences et partager leurs réflexions. Une mère d'élève, également représentante associative, était aussi présente dans le cadre de la première table ronde organisée pour notre colloque sur l'inclusion scolaire.

Ne pas rompre le lien avec la famille

Statistiquement, tous les enseignants sont amenés de plus en plus régulièrement à accueillir un enfant en situation de handicap, « *mais ce n'est pas pour autant une situation à laquelle on se prépare* », est venue nous dire Nina, enseignante en maternelle, qui a eu dans sa classe, à deux reprises, des élèves avec troubles du comportement.

Et l'enseignante se retrouve alors en première ligne pour repérer les troubles éventuels. Seule dans sa classe. Briser cette solitude est très important, notamment avec d'autres corps de métiers du médico-social, souligne Nina. Elle nous parle aussi de la défiance du corps médical qui rechigne souvent à donner des éléments d'information, pourtant nécessaires à la conduite en classe, peut être parfois par manque de réponses...

Un accompagnement démarre alors, souvent sans aide extérieure et sans appui de la hiérarchie, qui bien souvent fera appel aux moyens du bord. Et c'est dans ces moments là qu'il est précieux de pouvoir « *faire équipe* » avec ses collègues.

Enfin, Nina a aussi insisté, au travers de son témoignage, sur l'importance des premières discussions qui doivent éviter la rupture avec la famille.



Accompagner le deuil et permettre une scolarisation réussie

Françoise, psychologue des écoles, est intervenue pour évoquer ces moments de premières rencontres et d'évaluation d'un enfant qu'on observe « *en décalage* ». Les enseignants demandent rapidement l'intervention du psychologue, ils doivent pouvoir partager leurs questionnements et les soucis qui apparaissent. Des temps d'échanges essentiels pour préparer les entretiens avec les parents et trouver les mots compréhensibles et ajustés, car il s'agit de créer une « *alliance scolaire* » avec les parents, nous dit-elle. Il faut accompagner la famille dans son deuil de l'enfant « *normal* » pour permettre une scolarisation réussie. C'est quand le projet est bien construit, bien pensé au départ, que la scolarité a quelque chance d'apporter un intérêt pour l'enfant conclut Françoise.



... à la mise en place du PPS

Le Référent scolarité MDPH

Ce temps du premier accompagnement, dès l'apparition des troubles, doit permettre de réunir les éléments d'une évaluation précise. Celle-ci sera le point de départ du travail de la MDPH et aidera la commission à prendre les bonnes décisions, témoigne Philippe, référent scolarité MDPH. Il rappelle qu'il est un enseignant, mis à la disposition de la MDPH, où il est membre de l'Equipe Pluridisciplinaire d'Evaluation, qui prépare les dossiers présentés en CDAPH. La MDPH intervient dans le champ de la compensation du handicap précise-t-il, lorsque tout ce qui doit être mis en place dans le champ de l'accessibilité, du droit commun, a été fait auparavant. Il doit aussi trouver des solutions techniques et humaines si nécessaire et établir les liens entre les différents acteurs. La notion de travail d'équipe est là essentielle et la réponse doit être apportée de manière pluridisciplinaire. Il souligne la différence de traitement entre les MDPH et le travail d'harmonisation qu'il reste à faire à la CNSA pour construire une vraie équité territoriale. Mais il souhaite insister sur la réflexion, au centre de sa démarche, à la relation avec les familles d'enfants différents et à la qualité de la relation éducative à mettre en place dans les établissements scolaires..



Du côté des parents :

Diane, parent d'élève, vice-présidente de l'association FFDys (Fédération Française des dyslexiques, dyspraxiques, dysphasiques) et animatrice de la commission éducation-scolarité du CNCPPH, n'hésite pas à dire que dans le cadre de troubles « non visibles », il est difficile de faire face dans un premier temps. Elle rappelle le besoin d'être écouté et accompagné des parents. Mais elle a tenu aussi à rassurer les enseignants, tout en insistant quand même sur le fait « qu'il faut commencer à faire quelque chose », avant même que le diagnostic ne soit posé. En effet, souligne-t-elle, le temps de l'enfant ce n'est pas le même que celui de l'administration, et en attendant le temps passe. Pour un enfant qui a des besoins, il faut commencer tout de suite à essayer de mettre des choses en place. Il est nécessaire de travailler les uns avec les autres, les familles, l'éducation nationale et le médical, personne ne peut faire tout seul. On connaît l'efficacité de l'intervention précoce, conclut-elle et ce que veulent les parents, c'est du concret.



L'enseignant référent

L'enseignant référent n'est pas censé intervenir dès le début, mais pourtant quand c'est possible, notre rôle est précieux nous dit Laurent, car « entre l'annonce et la mise en place du PPS, il peut parfois se dérouler une année ! ». L'enseignant référent accompagne alors la famille au niveau administratif dans la saisine de la MDPH et, plus globalement, dans son projet de vie avec son enfant. Il est devenu « la » personne ressource depuis la loi de 2005, en ayant une connaissance des difficultés de chacun et pouvant apporter son expertise sur les enjeux et la faisabilité du projet. Il travaille ensuite à la mise en œuvre du PPS, en portant une réflexion d'ensemble sur les adaptations de l'enseignant, la place des soins et celle de l'AVS. Tout ce qui peut être mis en place pour aider cet enfant à être dans une scolarisation la plus ordinaire possible. Mais, insiste Laurent, le manque de moyens en ressources internes (RASED, médecin scolaire...) mais aussi externes dans le médico-social, nous pénalise beaucoup. De même, lors de la mise en place de la loi de 2005, l'objectif était d'environ une centaine de dossiers par enseignant référent, et dans certains départements aujourd'hui on en est loin ! Cette quantité est au détriment de la qualité.



« Je peux te prendre un élève ? »

Dans cette école urbaine de Nice, les élèves de la CLIS finissent par perdre leur singularité pour se fondre dans l'effectif de l'école. Une inclusion réussie qui doit beaucoup à l'attention et à la professionnalité des adultes qui les entourent.

Mardi 1^{er} juillet. Bernardo, Farida, Mehdi et Natssuff s'installent. Date, « métiers »... l'absence des 2/3 des enfants déjà partis n'arrête pas Bernardo qui lance le « *Quoi de neuf* ». Mehdi raconte sa soirée : orthophoniste, tramway, la wii et un peu le foot. Nathalie, l'enseignante, fait préciser, interroge, relance car il s'agit d'être compris, de rester sur son sujet et de ne pas confondre dîner et déjeuner ! Les enfants enchaînent sur des activités en autonomie, histoire de terminer certains travaux. « *Le travail c'est comme le jeu* » murmure l'un d'eux. Et ce n'est pas gagné au départ ! « *Quand ils arrivent, ils ont souvent deux ou trois ans d'échec derrière eux, avec une perte terrible d'estime de soi*, raconte Nathalie. *Ils sont tristes et pensent que l'école, ce n'est pas pour eux. Alors, pour leur redonner envie, je leur donne du travail plutôt facile, ça passe aussi par la danse, les arts plastiques. Au bout d'un mois ou deux ils retrouvent le sourire. C'est très valorisant !* »

L'AVS, le directeur, les collègues...

Aline, une Atsem, remplit les missions d'AVS ; dix ans de collaboration assurent une grande complicité. Aline prend en charge certains groupes sans avoir besoin d'explications. « *Mais en plus, je les ai à la cantine, dit-elle tout sourire. Je peux les inciter à aller vers les autres même en dehors des heures de classe.* »

En effet, même si les deux adultes présentes sont chaleureuses et attentives, la CLIS n'est pas un cocon refermé sur lui-même dans cette école. Pour le directeur, « *ces enfants vont vivre en société, et la société, ce n'est pas une classe spécialisée !* » Alors, accueillir les enfants de la CLIS fait partie du quotidien de la plupart des classes. « *Et en général, ça se passe très bien* » affirme Nathalie. Les collègues confirment. « *Savinien, c'est un amour. Il est très participatif et quand il n'est pas là, les autres sont déçus.* » dit Sandrine qui l'intègre en histoire-géographie et sciences. Jessie arrive à suivre tous les matins français et maths en CE1. Pour d'autres, c'est en EPS ou en arts plastiques qu'ils sont inclus. Parfois pourtant, ce n'est pas possible comme avec Tatiana qui avait l'impression que les autres se moquaient d'elle ; elle ne voulait plus y aller. Pour Nathalie, pas question de forcer les choses, il faut que les enfants soient d'accord pour que ce soit positif.

Bonne volonté mais aussi professionnalité

Mais la vie de l'école offre d'autres occasions. D'abord, pour Nathalie, « *ça marche dans les deux sens et en fin d'après-midi il n'est pas rare qu'un élève difficile finisse dans la CLIS !* », opportunité, au-delà des liens avec ses collègues, de faire changer le regard des autres enfants sur ses élèves. Cette année, un projet « *CUCS* » en danse, avec une chorégraphe, mené de concert avec une classe de CE1, a abouti à un spectacle sur le parvis de la nouvelle bibliothèque, et, comme dans la cour où les enfants jouent tous ensemble, il n'était pas possible de distinguer les élèves de Nathalie des autres. « *Elle est où la CLIS ? demandaient les gens* », s'amuse-t-elle encore...

Alors, c'est sûr, c'est parfois compliqué, à cause des effectifs, des emplois du temps compliqués, des locaux trop exigus, des remplaçants trop rares, ce qui oblige certains jours à répartir des élèves au fond des classes... Mais aujourd'hui, à l'école Auber, l'inclusion est une chose acquise qui repose sur une grande professionnalité des uns et des autres. Le milieu n'est pas facile, dans ce « *cœur de ville* » nombre de familles sont logées dans des hôtels et des foyers, parfois à la rue. 40 nationalités s'y côtoient et il faut parfois chercher des interprètes pour expliquer aux parents l'importance des prises en charge extérieures. Celles-ci sont très inégales selon les enfants, les familles ne sont pas à égalité dans la disponibilité et la prise de conscience. « *Certains enfants ont des emplois du temps de ministre soupire Nathalie, entre l'ergothérapeute, l'orthophoniste, le psychomotricien, le CMP, le tennis et la piscine ! Et puis d'autres n'ont rien parce que les parents sont débordés, ne comprennent pas, ou sont dans le déni...* ».

Mais ce dont Nathalie témoigne d'abord, c'est de ce qui se passe à l'école et qu'elle peut faire avec ses collègues, plutôt satisfaite de l'évolution qu'elle constate : « *parfois ils oublient ! Mais c'est rarement le manque de bonne volonté, c'est quand on est dans l'urgence ! D'ailleurs, les inclusions, ça vient de plus en plus des collègues qui me disent : je peux te prendre un élève ?* »



Point de vue d'enseignants

Séverine LOINSART et Hakim TRAÏKA, enseignants respectivement en CP et en GS à Marseille, scolarisent depuis longtemps des élèves en situation de handicap.

Séverine LOINSART :

« L'AVS est indispensable, mais ce n'est pas la solution miracle. Son rôle le plus important est de me permettre de différencier sans stigmatiser parce que je suis avec tout le monde. Je m'appuie aussi beaucoup sur les autres enfants de la classe, toujours prêts à aider ».

« Pour se sentir moins seul face au handicap, il faudrait améliorer les relations avec les acteurs de l'inclusion à l'extérieur de l'école. Par ailleurs, il serait intéressant d'aller voir comment travaillent les enseignants spécialisés lors de stages d'observation, voire dans des formations à partir de vidéos ».

« Le plus important, c'est que les enfants soient en capacité d'apprendre à l'école. La CLIS doit rester une classe. C'est rassurant pour les enfants. On pourrait par contre imaginer plus de travail avec les établissements spécialisés afin d'améliorer les passerelles avec l'école et proposer différentes modalités d'inclusion ».

Hakim TRAÏKA :

« Il faut faire en sorte que l'inclusion ne soit pas vécue comme une charge pour l'enseignant. C'est pour cela qu'il faudrait avant tout baisser les effectifs dans les classes. Il faudrait réduire les délais pour avoir un AVS et améliorer la formation des enseignants ».

« Si la CLIS devient plus inclusive, c'est une bonne chose. C'est mieux pour la socialisation des enfants et facilite l'acceptation des différences. Mais en élémentaire, quand les exigences scolaires augmentent et qu'il y a moins de souplesse dans le fonctionnement pédagogique, le relais pris par les structures spécialisées est nécessaire : il permet de se mettre à la portée de l'enfant ».

La première année d'école de Kamil

A l'école maternelle de Puget-Théniers, tous les adultes s'organisent pour réussir la première scolarisation et l'intégration de Kamil, mais les obstacles sont parfois difficiles à lever.

Lors des activités d'accueil du matin, c'est un élève parmi les autres qui s'assoit avec les copains même s'il ne semble pas tout de suite intéressé par leurs activités. L'enseignante le guide alors vers des enfants qui jouent avec des animaux sur le tapis. Sollicité par les adultes, il nomme les animaux, accepté dans le groupe qui rit beaucoup quand il dit « hippopotame » pour « girafe ». Si Josiane, l'ATSEM, intervient pour refuser que l'on se moque de lui, Kamil, lui, semble apprécier l'attention de ses camarades. « Il fait des progrès » confie-t-elle, « maintenant il répète les mots qu'on lui propose alors qu'avant il refusait ». Un premier point d'appui pour commencer à entrer dans le langage qui incite l'équipe à chercher des situations qui le permettent. En juin, en l'inscrivant pour la première fois à l'école, en grande section, les parents de Kamil ont tout de suite prévenu de ses difficultés. Les enseignantes ont alors proposé une scolarisation à temps partiel dès le mois de juin, de manière à prendre un premier contact et lui permettre de construire des premiers repères avec l'école. Atteint de troubles du spectre autistique, Kamil communique peu avec les autres. L'école maternelle de Puget-Théniers, dans le haut pays niçois, regroupe trois classes. C'est une école comme tant d'autres, mais distincte de l'école élémentaire voisine, une exception dans cette zone de montagnes.

Travailler en équipe malgré l'éloignement

Classée en zone rurale fragile, l'école est ici encore plus qu'ailleurs le premier lieu de la prise en charge de la difficulté, avec l'absence de services extérieurs à l'école, à proximité. Les difficultés des déplacements dans cette zone éloignée du littoral rendent plus difficile l'accès aux soins et aux rendez-vous médicaux. Il a fallu attendre le mois d'octobre pour qu'une notification de la MDPH arrive enfin, mais l'AVS n'arrivera qu'en janvier. Une situation malheureusement « ordinaire » qui a conduit les enseignantes, sur conseil de l'hôpital de jour, à proposer une scolarisation à temps partagé. La quasi absence d'autonomie matérielle de cet enfant rend son accueil très lourd

en l'absence d'un soutien humain. La réunion de l'équipe de suivi de scolarisation a permis aux enseignantes de rencontrer l'équipe pluri-professionnelle qui suit Kamil en hôpital de jour et de définir plus précisément les objectifs de sa scolarisation. Bénédicte, l'enseignante, a alors pu mettre en œuvre des aménagements et des séances adaptées. Car il ne s'agit pas de faire de l'intégration poussée et de proposer à cet enfant en permanence de faire la même chose que les autres...

Une formation et un accompagnement qui font défaut

Un vrai casse-tête pour Bénédicte qui n'a reçu aucun soutien ni accompagnement pour cet accueil, sa demande de stage de formation continue n'ayant notamment pas été retenue. Elle met tout de même en place des ateliers de manipulations avec des consignes très précises en direction de l'AVS et lui demande de noter ses observations. L'arrivée de l'AVS a permis de souffler mais elle aussi découvre les difficultés... D'autant que les 5 jours de formation dont elle a tout de même bénéficié, n'ont pas suffi pour définir de nouvelles pistes de travail au quotidien. Et quand on interroge cette équipe sur les moyens nécessaires à l'amélioration des conditions d'accueil, c'est d'abord la question des effectifs qui est pointée dans cette école qui compte entre 27 et 30 élèves par classe. « Je ne réussis pas à m'occuper de lui » lance Bénédicte avec culpabilité, « en sachant que d'autres ont également des difficultés... » Car si pour Kamil, la difficulté est assumée et reconnue, il en est tout autrement pour une autre petite fille pour laquelle l'équipe se heurte au déni de ses difficultés par ses parents. Les alertes de la psychologue et du médecin scolaire n'auront pas suffi : elle ira au CP l'an prochain au grand désarroi de l'équipe... L'an prochain, un nouvel élève en situation de handicap sera accueilli mais cette fois un travail a pu être mené en amont avec le personnel de la crèche pour préparer son accueil. Mais la notification de la MDPH pour l'aide humaine indispensable demandée n'est toujours pas arrivée...

Ces enfants qui nous troublent

Mieux connaître l'autisme pour mieux le diagnostiquer et le prendre en charge y compris à l'école. Un long chemin à parcourir car les enfants atteints de troubles du spectre de l'autisme et de troubles envahissants du développement sont peu scolarisés en milieu ordinaire.

« A presque 7 ans, Marc reste très gêné en expression orale et il n'émet quasiment pas de sons. Il recherche pourtant le contact et son intention de communiquer est manifeste. Il peut parfois verbaliser des mots courants et identifiables à l'occasion d'une activité mais il ne peut contrôler ses mimiques faciales qui intriguent les autres. Il a peu de difficultés motrices importantes. En effet, il saute, court, lance le ballon mais répète parfois certains mouvements. Il reste par contre assez maladroit dans les activités manuelles et il met longtemps à s'habiller et se déshabiller. Il s'intéresse aux images et peut être passionné par le dessin. Il est capable après une démonstration de réaliser un puzzle de 35 pièces. Sur le plan auditif, Marc peut être happé par des bruits très légers mais il se bouche les oreilles dès qu'ils sont trop forts. Actuellement, ce sont les activités menées en situation duelle qui facilitent ses progrès langagiers. » *

Marc est atteint de troubles autistiques. Et il n'est pas facile de tracer son portrait si l'on veut éviter de tomber dans le stéréotype de l'autiste replié sur lui-même ne communiquant pas avec son entourage. Si l'on veut aussi admettre que tous les cas sont uniques et qu'il y a peu de réponses communes à tous.

Quelle définition et quelles actions ?

Les troubles autistiques sont classés comme des « troubles envahissants du développement » (TED) dans la classification médicale internationale (CIM 10). Une autre classification (DSM-V) parle désormais de « troubles du spectre de l'autisme » (TSA). Ils recouvrent un ensemble de syndromes variés mais qui se caractérisent tous par « un déficit des interactions sociales, de la communication et des particularités des intérêts et des activités qui entravent le développement de l'enfant et engendrent, sa vie durant, des handicaps sévères et lourds de conséquences pour lui-même et la vie familiale. » ** L'autisme est donc bien différent de la déficience mentale même s'il peut y avoir un retard mental associé. D'après l'état des connaissances sur l'autisme publié par la Haute autorité de santé (HAS), « une éducation précoce et très structurée améliore les acquisitions de l'enfant autiste et contribue à

son autonomie ». La scolarisation dès l'école maternelle semble donc déterminante car elle peut offrir à l'enfant des possibilités de développement langagier et sociétal. Mais précise la HAS « le très large spectre des troubles et des handicaps qu'ils engendrent ne permet pas d'établir une « règle éducative » unique pour tous. » Une complexité qui explique sans doute qu'en 2012, au mieux 25 % des enfants avec TSA en âge d'être scolarisés avaient accès à l'école.

*Portrait réalisé à partir du guide Cndp, Men, Dgesc (voir ci-contre)
**Scolariser les enfants présentant des troubles envahissants du développement (TED) et des troubles du spectre autistique Men Dgesc



Polémique

Approche comportementale vs approche psychanalytique

Le troisième plan autisme présenté par le gouvernement en mars 2013 a tranché dans le débat sur la prise en charge de l'autisme qui opposait les tenants d'une approche psychanalytique et ceux favorables aux méthodes d'éducation comportementale. En accord avec les recommandations de la Haute autorité de la santé et à la satisfaction des associations de parents, il affirme qu'il est aujourd'hui urgent « de promouvoir l'émergence de recherches cliniques rigoureuses portant sur les approches éducatives, comportementales et développementales dont certaines ont fait la preuve de leur efficacité dans d'autres pays, mais qui doivent être adaptées et évaluées en France. » Pour les défenseurs des approches fondées sur la psychanalyse, celles-ci ont été injustement décriées. « La pluralité des approches est nécessaire en face d'une réalité psychique complexe, celle de chaque sujet en souffrance, qui ne saurait se réduire à une seule dimension, à un seul registre de la connaissance et du savoir. » disent-ils en dénonçant l'intrusion du politique dans la pratique quotidienne des soignants.

Troisième plan

Le troisième Plan Autisme présenté par le gouvernement en 2013 trace des perspectives jusqu'en 2017. Les principales mesures concernent le diagnostic de l'autisme en vue d'une intervention précoce dès les 18 mois de l'enfant, ainsi qu'un accompagnement des personnes diagnostiquées et le soutien à leur famille. Il prévoit également une hausse des effectifs des Centres ressources autisme et des Centres d'action médico-sociale précoce. Enfin, il détaille des mesures pour la recherche dans le domaine de l'autisme, ainsi que la sensibilisation et la formation des intervenants.

Ressources

Le guide « *Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du comportement* » est disponible en ligne sur le portail Eduscol. Edité par le CNDP en 2009, il est destiné à faciliter la pratique pédagogique et propose des repères, des ressources et des pistes d'adaptations. Il pourra être utilement complété par un document plus récent dans la collection « *personnalisation des parcours, ressources d'accompagnement éducatif* » qui présente notamment les différentes méthodes éducatives comportementales. Le site Canal autisme élaboré avec le CNED apporte lui des ressources de formation en ligne gratuites pour les enseignants et les AVS.

<http://eduscol.education.fr/>
<http://canalautisme.weebly.com/>

Autres TSA

Les troubles du spectre de l'autisme englobent le « syndrome d'Asperger » et le « trouble envahissant du développement – non spécifié » (TED-NS). Le syndrome d'Asperger se distingue des autres troubles du spectre de l'autisme par le haut niveau de fonctionnement intellectuel observé chez les personnes qui en sont atteintes. Les TED-NS sont marqués par une apparition tardive des différents symptômes ou encore par un tableau atypique de manifestations qui ne correspondent ni à l'autisme ni au syndrome d'Asperger.

Enfants autistes : tendre vers l'inclusion

Entretien avec Christine Philip, maître de conférences honoraire en sciences de l'éducation.

Où en sommes-nous de la scolarisation des enfants avec autisme ?

On compte aujourd'hui entre 90 000 et 110 000 enfants et adolescents avec autisme en âge d'être scolarisés. Un petit quart d'entre eux seulement est scolarisé en milieu ordinaire soit 20 000 environ et les autres sont accueillis en milieu spécialisé, en IME, en hôpital de jour, en ITEP parfois. A l'école, ils sont près de 8000 en maternelle en classe ordinaire et autant en élémentaire mais souvent dans des CLIS. Il faut noter que la Belgique accueille au total près de 5000 élèves français. Au collège on ne compte plus que 3600 élèves scolarisés en ULIS et ils ne sont plus que 300 au lycée. La situation s'est beaucoup améliorée mais du chemin reste à parcourir.

Quels problèmes persistent ?

Il n'y a pas encore assez de scolarisation en classe ordinaire. Et près de 28 % d'entre elles se font à temps partiel ce qui est particulièrement délicat pour les élèves avec autisme qui ont besoin de repères et de régularité. Et puis surtout, le passage au secondaire reste très problématique. Il y a deux fois moins d'ULIS que de CLIS et de nombreux enfants autistes ne peuvent plus poursuivre leur scolarité en milieu ordinaire et doivent aller en établissement spécialisé ou en SEGPA.

Quelles difficultés l'autisme pose-t-il à l'école ?

Les autistes sont des enfants particuliers, différents. Il faut les comprendre mais on ne peut le faire à partir de nos normes. Car ces élèves ont des difficultés de communication et ne sont pas dans les interactions sociales ce qui est assez perturbant pour les enseignants. Ils ont besoin de repères dans le temps et l'espace, de travailler avec des supports visuels. Et puis il faut aussi comprendre leurs particularités sensorielles et leur façon de réagir à l'environnement. Mais ces élèves peuvent apprendre. Cela demande une implication des enseignants comme des accompagnants, une sensibilisation des autres élèves. Cela demande bien sûr de la formation notamment aux outils et aux méthodes comme le TEACCH*. Mais c'est finalement la mise en place d'une pédagogie différenciée attentive à la diversité qui est nécessaire.

Le dernier plan autisme a-t-il apporté des améliorations ?

Il s'est occupé de santé plus que de scolarisation. Il est paradoxal de voir que c'est la Haute autorité de la santé qui fait des recommandations en prônant des méthodes d'apprentissage. Et ce sont les professionnels de la santé qui en sont destinataires et en dernier lieu les enseignants-référents. Comme si les enseignants qui sont au contact quotidien des élèves n'étaient pas concernés. C'est la conséquence de l'implication insuffisante de l'Éducation nationale. Les autistes ont besoin prioritairement d'une éducation intensive et il n'est pas normal que celle-ci soit confiée exclusivement au personnel médico-social et sanitaire. En revanche, la circulaire sur les Unités d'enseignement en maternelle est prometteuse. On y dit très clairement que l'objectif est de préparer les enfants à la poursuite de leur scolarité dans des classes ordinaires.

Que reste-t-il à faire pour parler d'inclusion scolaire avec ces enfants ?

La loi sur la refondation de l'école pose le principe d'une « école inclusive ». C'est une finalité vers laquelle il faut tendre. L'inclusion signifie que le système éducatif s'adapte aux personnes à besoins particuliers. Malheureusement nous en restons souvent à de l'intégration, ce qui signifie que c'est l'enfant en situation de handicap qui doit s'adapter à un système qui lui ne bouge pas. Notre école est encore trop normo-centrée. Dès que l'écart à la norme se creuse pour un élève, on dit qu'il n'est pas à sa place et on a tendance à l'exclure. Les CLIS doivent devenir partout des dispositifs ouverts qui favorisent l'inclusion en impliquant l'ensemble des enseignants dans un travail d'équipe. Il semble y avoir une volonté politique de restaurer une véritable formation initiale dans les Espé. Ceci est positif mais il ne suffit pas de former au handicap, il faut aussi former à l'inclusion et faire comprendre aux enseignants que si l'école devient inclusive, cela bénéficiera à tous les élèves.

* TEACCH : « Traitement par l'éducation des enfants présentant de l'autisme ou un handicap de la communication » appelée aussi « éducation structurée »



Christine Philip est formatrice à l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes en situation de handicap et les enseignements adaptés (INS-HEA), elle a co-dirigé « *Scolariser des élèves avec autisme et TED : vers l'inclusion* » (Dunod, 2012) et contribué à « *A la découverte de l'autisme : des neurosciences à la vie en société* » (Dunod 2014).

Ces enfants qui nous débordent

Accompagner et aider les enfants atteints de troubles du comportement et de la relation, c'est déjà comprendre les origines de leur souffrance et être capable de faire face aux manifestations d'agression et de violence qui témoignent de leur mal-être. C'est le rôle des équipes pluri-professionnelles qui les accueillent dans les ITEP parmi lesquelles des enseignants œuvrent pour réconcilier ces enfants avec l'école.

« Manifestations psychopathologiques susceptibles d'altérer durablement les relations entre un enfant et autrui, dans un environnement éducatif ou scolaire », en définissant ainsi les troubles du comportement (voir p. suivante), Valérie Barry opère une distinction claire. Pas question de coller trop facilement une étiquette à tous ces élèves agités, agressifs, « hyper-actifs »... qui empoisonnent le quotidien des classes et le travail des enseignants, on parle bien ici d'enfants présentant des « symptômes de pathologies limites » qui trouvent leur origine dans « des déficits affectifs précoces, des défaillances de support de pensée et d'importantes failles narcissiques ». Des troubles qui plongent ces enfants dans la difficulté voire l'impossibilité d'apprendre décrite par Serge Boimare et font voler en éclat le cadre classique de l'institution scolaire. La loi de 2005 est venue reconnaître le handicap social qui pénalise ces enfants et définir les conditions de sa compensation.

Le rôle des ITEP

Ce sont principalement les Instituts thérapeutiques éducatifs et pédagogiques (ITEP) dont le cadre a été redéfini par un nouveau décret en 2005 qui ont vocation à accueillir ces enfants. Leur



orientation passe désormais par la MDPH et repose sur l'accord des parents et des enfants eux-mêmes. La dimension du soin est venue remplacer la notion de coercition présente dans les anciens instituts de rééducation (IR). Le beau projet de l'école inclusive reste toutefois une gageure tant sont grandes les résistances de ces enfants à devenir des élèves. Le recours à des structures spécialisées demeure le plus souvent nécessaire. Il permet de travailler l'ensemble des dimensions psychologiques, sociales, éducatives et fournit un cadre unique à des équipes pluridisciplinaires (soignants, éducateurs, enseignants, assistantes sociales) qui prennent en charge les enfants dans leur globalité. Des lieux qui doivent reposer sur des professionnels formés, motivés et armés pour faire face au quotidien à des enfants dont l'expression première de la frustration qui les envahit est souvent une agressivité et une violence dirigées aussi bien vers eux-mêmes que vers les adultes qui les accompagnent.

Trouver des réponses professionnelles

Les « recherches-actions » menées par Valérie Barry dans un ITEP de Seine-et-Marne ont porté sur le travail des enseignants dans ces conditions difficiles mais aussi sur le discours et les représentations des enfants accueillis. Comment adapter les situations d'apprentissage aux possibilités des enfants ? Quels détours, quels écueils à contourner pour éviter les décrochages et les situations de crise ? Mais aussi comment répondre à celles-ci et comment parvenir à dépasser l'agressivité et la violence pour créer les conditions d'une bienveillance toujours renouvelée et encore plus indispensable à ces enfants en souffrance ? Formation initiale et continue, travail d'équipe et libération de la parole, mise à distance et apport de la pluriprofessionnalité... Les débats du colloque organisé par le SNUipp-FSU l'ont montré : les domaines à explorer pour faire mieux et de manière plus efficace son métier sont identiques quels que soient les élèves. Mais à l'écoute des propos des professionnels qui accompagnent ces enfants, on comprend que les questions qu'ils posent à la société et à l'école demandent une réponse urgente et pertinente.

Qu'est ce qu'un ITEP ?

Le statut et le fonctionnement des Instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP) a été précisé par une circulaire interministérielle datant du 14 mai 2007. L'objectif était double : inscrire l'action des ITEP dans le cadre législatif et réglementaire renouvelé de la loi du 11 février 2005 et aider à l'évolution de ces établissements en mettant en avant les modalités particulières de prise en charge du public concerné. Les anciens instituts de rééducation (IR) ont donc été supprimés pour faire place à deux types d'établissement bien distincts : les Instituts médicaux éducatifs (IME) qui ont pour vocation de prendre en charge des jeunes présentant des difficultés intellectuelles et les ITEP qui « accueillent des enfants, adolescents ou jeunes adultes qui présentent des difficultés psychologiques dont l'expression, notamment l'intensité des troubles du comportement, perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages ». Le sens de l'intervention des ITEP est donc le suivant : un projet interdisciplinaire à visée soignante, permettant l'accès à un travail d'élaboration psychique conduisant à l'inscription sociale des jeunes. L'action de l'ITEP repose donc sur une équipe interdisciplinaire (soin, social, éducatif) exerçant son activité dans un lieu pouvant accueillir les enfants en internat, doté d'un pôle de scolarité appliquant les programmes de l'éducation nationale. L'orientation des enfants passe par une notification de la MDPH qui propose plusieurs établissements. La décision et le choix de l'établissement relevant de l'enfant et de sa famille.

« Une présence dans la classe légitime et importante »

Entretien avec Valérie Barry, maîtresse de conférences en sciences de l'éducation et agrégée de mathématiques.

Comment définir les troubles du comportement ?

Ce sont des manifestations psychopathologiques susceptibles d'altérer durablement les relations entre un enfant et autrui. Ces troubles s'expriment en premier lieu par une transmutation de l'agressivité. Celle-ci n'est plus un comportement occasionnel nécessaire à l'affirmation de soi lors de certaines situations défensives, mais un mode de réaction systématique face aux frustrations, qui s'exprime sous la forme de violences verbales et physiques (contre soi ou autrui), de comportements d'opposition, de colères non maîtrisées, de destruction d'objets. La Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent (CFTMEA) est un outil intéressant pour qualifier cette pathologie car elle l'interprète en termes de difficultés sous-jacentes, et non pas seulement en termes de comportements observables. Selon cette classification, les troubles du comportement et de la relation sont les symptômes de pathologies limites, c'est-à-dire d'organisations psychiques ayant en commun des déficits affectifs précoces, des défaillances des supports de pensée (notamment le langage intérieur), une extrême vulnérabilité à la privation, ainsi que d'importantes failles narcissiques. Plus précisément, tout risque d'effondrement de l'image de soi génère chez l'enfant des réactions défensives extrêmes, alimentées par la conscience qu'il a de ses propres difficultés sociales et cognitives.

Vous avez mené plusieurs études dans un ITEP. Pourquoi ce choix ?

Il s'agissait pour moi de distinguer difficultés et troubles. Dans le cadre de mes recherches, je ne souhaitais pas étudier de situations d'élèves présentant des manifestations agressives sélectives, c'est-à-dire des manifestations volontaires, uniquement orientées vers certaines personnes et contrôlables par les sujets eux-mêmes. En effet, avec ce type d'enfants, il suffit généralement de trouver une approche relationnelle pertinente et un cadre de travail adapté pour que la situation se régule. Je souhaitais plutôt étudier des situations où l'élève est envahi par son agressivité sans pouvoir maîtriser celle-ci, où il met tout enseignant ou éducateur en difficulté, où son comportement l'empêche de construire des apprentissages, où une réflexion d'équipe devient nécessaire en termes de postures et d'actions. Dans un institut pédagogique, éducatif et thérapeutique, j'étais sûre de trouver ce profil d'élève.

Quelles conclusions avez-vous tirées de votre travail de recueil de la parole des élèves ?

Les entretiens m'ont montré que le passage systématique à l'agir renvoie à un sous-investissement d'un langage intérieur dont le rôle est précisément de contribuer à anticiper, se focaliser, se contenir, réguler. Ces élèves ne comprennent pas pourquoi ils vivent de façon démultipliée des états de colère, ils témoignent d'un besoin de prendre conscience de leur fonctionnement propre en tant qu'apprenant, de leurs besoins d'apprentissage, de leurs potentialités scolaires et sociales, de ce qui les met en colère en classe, de ce qui peut les calmer. Plus précisément, ils ont besoin d'être aidés dans leur appréhension du processus de montée en puissance des crises qu'ils subissent et font subir à leur entourage scolaire.

Quels enseignements pour les adultes qui sont quotidiennement au contact de ces élèves ?

De mon point de vue, les questions du discernement, de la restauration narcissique et du sentiment d'appartenance sont centrales. On peut en premier lieu observer ces élèves et rechercher avec eux des indicateurs de sécurité ou d'insécurité interne susceptibles de favoriser un comportement ordinaire ou au contraire de réveiller une déstabilisation intérieure. On peut également aider un enfant à se « reconnecter » avec ses propres ressentis en classe, positifs ou négatifs, en mettant des mots (neutres) sur ceux-ci. La restauration narcissique me semble être la pierre angulaire d'un changement de relation avec l'enfant : elle passe par une transformation du regard porté sur celui-ci et, par exemple, par la verbalisation de compétences précises au cours de l'apprentissage. Enfin, il est important d'exprimer à l'enfant que sa présence dans la classe est à nos yeux légitime et importante au même titre que celle des autres élèves, si l'on veut lui donner une chance de reconstruire un désir d'interaction dans le cadre scolaire.



Valérie Barry enseigne dans les formations pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves en situation de handicap de l'ESPE de l'Université Paris-Est de Créteil.

Rachel, Thierry, heureux à l'ITEP

S'adapter, échanger, partager : les troubles dont souffrent les enfants accueillis à l'ITEP obligent les professionnels à questionner leurs pratiques et à s'appuyer sur le travail en équipe.

« *Quelque chose de très difficile et de très passionnant.* » A croire que la passion l'emporte puisque Rachel, qui travaille depuis dix ans dans un ITEP de la périphérie bordelaise ne parle pas de changer de voie. Elle vient au contraire de passer le CAPA-SH option D en candidate libre pour élargir son bagage et aider de façon plus efficace les enfants qu'elle accompagne sur le chemin d'une meilleure insertion sociale et scolaire. Arrivée par hasard dans cet établissement qui accueille une cinquantaine d'enfants de 6 à 12 ans, elle s'est vite sentie à sa place. « *J'ai apprécié la liberté pédagogique qui existe dans ce type de structure. C'est valorisant de travailler à offrir une porte de sortie à des enfants qui ont souvent connu un parcours très difficile.* » Rachel a appris progressivement à adapter ses exigences et ses formes d'enseignement aux possibilités des élèves. « *Je travaille avec les plus jeunes qui pour la plupart ne sont pas du tout rentrés dans les acquisitions fondamentales tant il sont paralysés par l'angoisse d'apprendre. Au début, il faut passer par le dessin, les jeux en bannissant l'évaluation individuelle et en dédramatisant l'erreur au maximum.* » Le vécu scolaire douloureux et la faille narcissique de ses élèves



conduisent Rachel à organiser sa classe de façon spécifique ; dans le temps, puisque les élèves ont une fréquentation scolaire sur des temps plus courts, mais aussi dans l'espace : « *J'ai aménagé un coin repos, un coin d'apprentissage, un coin jeu, les enfants ont le besoin impérieux de se soustraire par moment à la pression du groupe.* ». Mais les réactions violentes, les situations de crise font aussi partie du quotidien. Dans ce cas précise Rachel, « *il est important de pouvoir tout de suite trianguler, de compter sur le soutien et le regard de l'éducateur.* ».

Le collectif comme recours

Pour « *sortir le nez du guidon* », Rachel parle de l'importance de relier l'enfant élève à l'enfant social et d'échanger avec les différents personnels de l'ITEP de façon informelle, mais aussi de manière institutionnelle avec des réunions de synthèse réunissant l'équipe autour du cas d'un enfant. Un groupe de parole avec l'intervention d'un psychologue extérieur à l'établissement se réunit tous les mois pour une analyse de pratique collective. Bien sûr, les attendus scolaires sont à la mesure des difficultés des enfants. C'est au mieux la SEGPA qui est visée pour ceux qui retrouvent peu à peu le goût d'apprendre. L'inclusion reste un objectif mais seulement pour une minorité : Rachel coordonne la scolarisation de 9 élèves dans 4 écoles du secteur mais ce n'est pas toujours simple. Pour Rachel, « *il faut faire passer chez les enseignants accueillants la nécessité d'accueillir nos élèves avec bienveillance, de se détacher des compétences scolaires et prévoir d'intervenir rapidement au moindre problème.* ».

Conjuguer thérapeutique et pédagogique

Thierry, éducateur spécialisé dans l'établissement, apporte un regard distancié sur la dimension scolaire ;



« *Apprendre, c'est se mettre en jeu et les enfants sont tellement insécurisés qu'ils en sont souvent incapables. Je côtoie des enfants intelligents, curieux, vifs qui n'arrivent pas à apprendre à lire. En mathématiques, pour eux, l'addition est possible mais quand on veut soustraire ou diviser, ça bloque !* »

Pour Thierry, ce n'est peut-être pas un hasard si le mot pédagogique vient à la fin du sigle ITEP : « *la première de nos missions, c'est sécuriser, apaiser, accompagner ces enfants sur la durée sans trop se focaliser sur des repères classiques de réussite sociale et scolaire. Un ITEP n'est pas une école mais un lieu de soin et chaque acteur a une fonction soignante* » Pour Thierry, travailler en ITEP, « *c'est se considérer comme un passeur entre des situations de vie très douloureuses et des propositions pour trouver des clés et faire en sorte que la souffrance soit moins handicapante. Le travail en équipe, chacun dans son champ est pour ça un outil indispensable.* » Pour lui, « *l'enfant d'ITEP avec ses difficultés à être un parmi les autres nous alerte sur notre conception des rapports sociaux, c'est parfois lui qui est normal.* »

Glossaire

AEEH Allocation d'éducation de l'enfant handicapé

AMP Aide médico-psychologique

ARS Agence régionale de santé

ASH Adaptation et scolarisation des élèves handicapés

AESH Accompagnant des élèves en situation de handicap

AVS Auxiliaire de vie scolaire

CAMSP Centre d'action médico-sociale précoce

CAPA-SH Certificat d'aptitudes professionnelles pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

2CA-SH Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (enseignants du 2d degré).

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

CIF Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (a remplacé le CIH)

CLIS Classe pour l'inclusion scolaire (à l'école primaire)

CMP Centre médico-psychologique

CMPP Centre médico-psycho-pédagogique

CNCPH Conseil national consultatif des personnes handicapées

CNSA Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie

DDCS Direction départementale de la cohésion sociale (remplace la **DDASS**)

ESAT Etablissements et services d'aide par le travail

ESMS Etablissements et services médico-sociaux

EVS Emploi vie scolaire

EM Institut d'éducation motrice

IME Institut médico-éducatif

IMP Institut médico-pédagogique

IMPro Institut médico-professionnel

ITEP Institut thérapeutique éducatif et pédagogique

MDPH Maison départementale des personnes handicapées

PAI Projet d'accueil individualisé

PAP Plan d'accompagnement personnalisé

PCH Prestation de compensation du handicap

PIA Projet individualisé d'accompagnement

PPRE Programme personnalisé de réussite éducative

PPS Projet personnalisé de scolarisation

RASED Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

SAAAIS ou **S3AIS** Service d'aide à l'acquisition de l'autonomie et à l'intégration scolaire pour déficients visuels

SESSAD Service d'éducation spécialisée et de soins à domicile

SSEFIS Service de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire (pour déficients auditifs)

ULIS Unité localisée pour l'inclusion scolaire



Avec une gestion confiée essentiellement au secteur associatif, les établissements spécialisés, qui accueillent et scolarisent près de 70 000 élèves restent méconnus des enseignants. La coopération entre ce secteur et l'école ordinaire, encouragée par un décret paru en 2009, semble relever du vœu pieux. Qu'en pensent les principaux acteurs ?



Ecole ordinaire - établissements spécialisés :

A l'occasion de son colloque pour la première fois, le SNUipp-FSU a réuni autour d'une même table les responsables des trois grandes associations gestionnaires.

Pour Jean-louis Garcia, de l'APAJH, on a tout intérêt à travailler ensemble. Mais ce sont les institutions qui sont très compartimentées. « J'ai commencé à travailler sur une convention de partenariat entre l'APAJH et l'Education nationale, il a fallu plusieurs ministres pour aboutir à une signature ». A titre d'exemple, l'APAJH propose d'intervenir au moment de l'annonce de l'arrivée d'un jeune en situation de handicap dans une école. « Le médico-social peut, sans se substituer à la nécessaire formation des enseignants, aider à dédramatiser, apporter une aide » affirme-t-il.

Une idée qui fait lentement son chemin...

Christel Prado rejette l'idée de « deux mondes » séparés, avec une image forte : « Comme tous les parents d'enfants en situation de handicap, je n'ai pas accouché dans un établissement spécialisé ! Nos enfants sont venus au monde avec les autres. Ils se définissent eux-mêmes comme autrement capables. La difficulté c'est de définir cet « autrement », c'est une responsabilité collective ».

Et la présidente de l'UNAPEI explique que c'est précisément là qu'il faut faire des liens. « Pour travailler ensemble, il faut être rassuré soi-même sur les objectifs de son propre travail. Ce ne sont pas les murs de l'institution qui vont protéger l'enfant, ce sont les compétences des différents professionnels ». Cela signifie aussi qu'il

ne faut pas demander l'impossible : l'école pour tous, vraiment pour tous, doit se faire avec les moyens nécessaires. « A mon sens, et à terme, il ne faudrait plus d'établissements spécialisés, mais des professionnels avec une formation spécialisée pour répondre aux besoins singuliers ».

Martine Salomé pour la FGPEP déplore que pour certains de ses interlocuteurs, on ne peut être que dans un « camp » ou dans l'autre... « Or nous ne pouvons répondre aux besoins de nos jeunes si nos professionnels ne se rencontrent pas, cela peut parfois être seulement pour une ou deux heures par mois, pour dénouer les situations ».

Dès lors, quelles sont les évolutions possibles ?

« On peut imaginer que les enfants continuent à fréquenter un établissement pour les temps de vie, mais vont à l'école du village, du quartier. On peut aussi imaginer que l'IME peut se restructurer pour devenir une plate-forme de services, pour apporter des compétences à l'enfant mais aussi aux enseignants » propose Jean-Louis Garcia « car l'enfant doit être avec les autres, c'est dans son intérêt. Et c'est aussi une question sociétale ».

Les PEP ont, depuis une bonne dizaine d'années,

encouragé leurs associations à scolariser les enfants des établissements en milieu ordinaire, soit à plein temps, soit à temps partiel. Elles sont 80 % à le faire maintenant. « Mais cela ne veut pas dire qu'il faille totalement abandonner les unités d'enseignements dans les établissements : cela permet par exemple de préparer les enfants, de préparer les professionnels, et aussi de gérer des périodes de crise », indique Martine Salomé.

Pour Christel Prado, il faut sortir de la posture qui veut que l'on défende « sa boutique ». « Si on avait fait des miracles dans les établissements médico-sociaux, cela se saurait » ! Et de pointer le fait que la plupart de ceux ont été en établissement sortent sans diplômes, et se retrouvent au chômage.

Jean-Louis Garcia défend pour sa part la palette de réponses possibles, mais met en garde sur le fait que les évolutions ne doivent pas se traduire par des réductions de moyens, rejoint en ce sens par Christel Prado. Le président de l'APAJH insiste lui aussi sur le changement nécessaire de culture : « Ce qui était vrai il y a 30 ans n'est plus vrai aujourd'hui : les jeunes en situation de handicap par exemple ne veulent plus vivre en foyer, mais dans des appartements, en autonomie ».

Jean-Louis Garcia insiste également sur la nécessité de maintenir, quand c'est nécessaire, des établissements : « Entre le « tout fermé » et

deux mondes séparés ?

le « tout ouvert », on doit arriver à trouver la juste place et la bonne réponse aux besoins. ».

Si tous s'accordent donc sur les principes, les méthodes pour favoriser ces évolutions sont parfois différentes. Les PEP ont engagé une réflexion sur la notion de parcours de vie. Pour cette fédération, la personne handicapée a le choix des modes de prise en charge depuis la loi de 2005, et ce parcours peut être modulé. On peut donc imaginer des allers et retours entre l'école et les établissements. Une recherche-action est d'ailleurs en cours dans 15 de ses associations.

L'UNAPEI y voit par contre un risque supplémentaire de ruptures : si on enlève l'enfant à un groupe, pour faire les actes de rééducation par exemple, cela pose un problème. Christel Prado souligne par ailleurs qu'aujourd'hui, compte tenu de la façon dont les choses sont financées, « *personne n'a intérêt à faire évoluer ses pratiques* ». Pour l'association de parents, l'éducation nationale doit prendre la responsabilité de l'ensemble des jeunes qui naissent sur son territoire.

Pour Jean-Louis Garcia, l'Éducation Nationale doit effectivement prendre toutes ses responsabilités, et de citer en exemple la disposition de la loi qui veut que tous les enfants soient inscrits dans l'école de référence, quelque soit l'organisation de leur scolarité.

« Quant à la loi de refondation, le premier projet

ne comportait pas la notion d'école inclusive, elle était dans les annexes. Maintenant, il faut se battre pour la mettre en œuvre effectivement. C'est à l'école, à la société de bouger, pour que les personnes en situation de handicap puissent trouver toute leur place » ajoute-t-il.

Les trois associations se rejoignent également sur l'importance de la formation des enseignants. Elles souhaitent d'ailleurs que les personnes handicapées elles-mêmes, et leurs associations, y soient davantage associées.



Jean-Louis GARCIA, président de l'APAJH

L'APAJH (Fédération des associations pour adultes et jeunes handicapés) a été créée en 1962 par des enseignants et s'est développée en s'appuyant sur la MGEN et le SNI, principal syndicat enseignant de l'époque. En 1976, la Fédération des APAJH est créée. Aujourd'hui, elle compte 597 structures spécialisées et accompagne 32 000 personnes. 40% de ces structures sont consacrées aux enfants et aux adolescents. 66% sont centrées sur la déficience intellectuelle. Elle crée aussi de nombreux services d'accompagnement à la scolarité en milieu ordinaire.



Christel PRADO, présidente de l'UNAPEI

L'UNAPEI (Union nationale des associations de parents de personnes handicapées mentales et de leurs amis) a été créée en 1948 par des parents qui se sont regroupés pour entreprendre et inventer des solutions pour leurs enfants « *laissés pour compte* ». C'est en 1960 que les différentes associations s'unissent pour devenir l'UNAPEI. Son activité cible spécifiquement le handicap mental, issu de la déficience intellectuelle. En 2003, elle lance les « *Journées du handicap mental* ». Elle compte aujourd'hui 650 structures et 30 000 places pour enfants et adolescents et 2 350 structures qui accueillent plus de 100 000 adultes handicapés mentaux.



Martine SALOMÉ, vice-présidente en charge du domaine social et médico-social des PEP

FGPEP (Fédération générale des pupilles de l'enseignement public) : L'œuvre des PEP est créée en 1915 par des universitaires entourés d'enseignants. Dès les années 20, elle commence par créer des lieux, de vacances surtout, pour aider les orphelins et victimes de guerre. Dans les années 50, elle commence à créer des structures spécialisées orientées vers l'enfance handicapée. Dans les années 80, elle crée des services d'assistance pédagogique aux enfants malades ou accidentés. Elle compte aujourd'hui près de 500 établissements et soutient près de 50 000 personnes en situation de handicaps de tous types.

« Nos deux pays sont dans une situation assez comparable »

Entretien avec Jean Horvais



Jean Horvais est professeur au département Education et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal.

En France, on parle d'enfants en situation de handicap et d'enfants en difficulté, et au Québec, "d'élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage". C'est très différent ?

En France, la situation de handicap d'un élève est déterminée par la démarche entreprise par la famille auprès de la MDPH pour la faire reconnaître. De là doivent découler les mesures concernant les modalités de sa scolarisation à travers la mise en place du PPS. Au Québec, c'est dans l'école du secteur scolaire de l'élève qu'est déterminée sa situation. On parle d'élèves à risque et d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Un « plan d'intervention » (PI) qui ressemble assez au PPS est alors mis en place sous la responsabilité de la direction de l'établissement, processus visant à scolariser au mieux un élève quelles que soient ses difficultés, troubles, limitations et incapacités. Associant les parents et l'élève, les enseignants et les autres professionnels intervenants, il s'agit d'identifier les mesures nécessaires. L'école obtient un soutien financier de la part de sa Commission Scolaire en fonction du nombre de plans d'intervention.

Où en est le Québec dans la mise en oeuvre d'une politique d'inclusion des élèves en situation de handicap ?

Dans les discours, s'il est prescrit de privilégier la scolarisation la plus ordinaire possible, les établissements peuvent faire valoir « la contrainte excessive » et faire affecter l'élève à une modalité de scolarisation plus spécialisée. Ce faisant, on offre au milieu scolaire une porte de sortie que, faute de savoir s'adapter, il empruntera d'autant plus facilement.

Nos deux pays sont dans une situation assez comparable sur le plan des réalisations. De part et d'autre de l'Atlantique, de très belles réalisations, portées par des pionniers, des militants, des personnes de conviction, mais aussi des médiocrités, des frilosités voire de scandaleuses défaillances. On n'est même pas au milieu du gué, on est dispersé dans le lit de la rivière !

Quels sont les professionnels qui participent de cette politique d'inclusion ?

Tout d'abord, lorsque c'est nécessaire, on trouve dans les classes des « technicien(nes) en éducation spécialisée », qui sont un peu comme les AVS mais avec un statut non précaire. Dans les écoles, il peut aussi y avoir des orthophonistes, des psychologues, des éducateurs spécialisés, des « orthopédagogues », l'équivalent de vos maîtres « E » en France.

Mais ce qui compte surtout pour orienter la politique et les pratiques inclusives d'un établissement, c'est son directeur ou sa directrice. Sa position hiérarchique, ses responsabilités, son « leadership » sont déterminants.

Comment les enseignants adaptent-ils leurs pratiques à la diversité des élèves ?

Il y a ici comme ailleurs, comme en France, des enseignants formidables, inventifs, décidés... qui ouvrent des voies. Et puis, d'autres pour qui ça semble moins facile, voire impossible pour de multiples raisons. À la base, il y a quand même une question de conviction, une certaine idée que chacun se fait de sa mission, une certaine idée de ce que doit être une société inclusive et juste. Là-dessus se greffent les conditions de mise en oeuvre, les conditions de travail.

« Rechercher le consensus »

Au Québec, il n'y a pas d'établissements d'éducation relevant du secteur médico-social. Tous les enfants vont dans des écoles, parmi lesquelles, certaines sont spécialisées dans l'accueil de certaines "clientèles" particulières (c'est le terme en usage ici !) Cela donne à ces écoles une nette ressemblance avec nos IME et autres ITEP... à ceci près que les élèves y sont en permanence sous la responsabilité des enseignants auxquels du personnel éducatif et ré-éducatif prête son concours.

Un Comité « EHDAA* » a pour mandat de faire des recommandations à la direction de l'école sur tout aspect de l'organisation des services aux élèves à risque et aux élèves HDAA.

Ces recommandations portent notamment sur :
- les besoins de l'école en rapport avec ces élèves
- l'organisation des services.

Ce comité réunit la direction, des élus des enseignants et du personnel de soutien.

On y recherche le consensus sur toutes les dispositions à prendre dans l'école concernant les élèves HDAA.

(*) élèves à risque et élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

« Développer la coopération entre les élèves »

Entretien avec Lucia de Anna



Lucia de Anna,
Professeur d'Université,
Université de Rome

L'Italie est-elle toujours un exemple en matière d'inclusion des élèves en situation de handicap ?

Oui, c'est encore valable, car le principe de la scolarisation en milieu ordinaire n'est pas remis en cause.

Mais il faut regarder de plus près ce qui se passe : Les situations de handicap sont diverses, et l'école reste encore très normative. De fait, la scolarisation d'enfants autistes, ou avec des troubles du comportement ne va pas de soi. De leur côté, les familles s'intéressent plus au projet de l'école, à ses finalités...

Votre pays n'a pas été épargné par les restrictions budgétaires, quelles sont les conséquences ?

Nous sommes plutôt dans la poursuite du travail entrepris ces dernières années, un observatoire des situations de handicap a été créé, et l'actuel ministre de l'éducation a reçu les associations, les scientifiques... Nous sommes donc relativement épargnés : il faut dire que l'éducation est un investissement, pas une charge.

Les enseignants sont-ils formés à la prise en compte des besoins éducatifs particuliers ?

Les enseignants de soutien sont maintenant formés au niveau master, avec une alternance entre le terrain, des visites coordonnées par l'université, une formation pédagogique solide sans oublier les nouvelles technologies. Mais il faut former tous les enseignants, pour qu'ils puissent travailler ensemble.

Quelles sont les évolutions en matière de prise en compte de ces besoins ?

Nous nous inscrivons dans la nouvelle Classification Internationale du Fonctionnement : il s'agit précisément de répondre plus spécifiquement aux besoins du jeune, quelle que soit la cause de son handicap. Cela suppose que les actions éducatives, pédagogiques et de soins soient mieux coordonnées. En Italie cependant, nous sommes attachés à ce que les personnels de santé interviennent en dehors du cadre scolaire, nous ne voulons pas trop médicaliser l'école.

Et au niveau des pratiques ?

Notre pédagogie est encore trop frontale, trop directive. Nous recherchons aujourd'hui plus la coopération entre les élèves : c'est essentiel, car l'inclusion passe surtout par les relations entre pairs.

Par ailleurs, nous développons des outils pédagogiques et des ressources pour les enseignants, qui sont démunis face à certaines situations. Nous travaillons également sur le second degré, pour encourager l'interdisciplinarité. Enfin, nous voulons aussi approfondir nos connaissances dans certains domaines, comme l'autisme.

« Des enseignants de soutien »

L'Italie a longtemps été citée comme modèle pour l'école inclusive. De fait, depuis le mouvement de « désinstitutionnalisation » des années 70, l'école qui accueille la quasi-totalité des élèves en situation de handicap (il existe quelques institutions pour le handicap sensoriel) jusqu'au collègue. Pour cela, des enseignants de soutien, spécialisés, sont présents dans les classes et interviennent auprès de deux à quatre élèves. Ils peuvent les prendre en charge individuellement sur des temps limités. Par ailleurs, des enseignants surnuméraires sont présents dans les écoles, mais leur nombre tend à diminuer sous l'effet des coupes budgétaires.

Chaque école doit inscrire dans son projet un plan de prise en compte des situations de handicap.



Dernière publication :

"Enseignants et éducation spécialisée en Italie" in La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n°66, second trimestre 2014.

ailleurs :
en Italie

Les textes de référence

Un certain nombre de textes sont parus suite à la loi de février 2005. Certains, plus que d'autres, servent de « référence ».

- **Circulaires 2001-061 du 5 avril 2001 et 2001-221 du 29 octobre 2001** concernant les matériels pédagogiques adaptés répondant aux besoins particuliers d'enfants déficients sensoriels et moteurs.

- **Loi 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.**
C'est maintenant, « la » loi de référence pour les personnes en situation de handicap. Elle donne pour la première fois une définition du handicap et réorganise en profondeur l'architecture institutionnelle qui régit le handicap en France, notamment en créant les Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH) – Décret 2005-1587 du 19 décembre 2005 - à l'intérieur desquelles siège la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes en situation de handicap (CDAPH) – Décret 2005-1589 du 19 décembre 2005. Cette commission prend toutes les décisions concernant la vie de la personne en situation de handicap après élaboration de son plan personnalisé de compensation (aides, prestations, orientations ...).

- **Décret 2005-1752 du 30 décembre 2005 : Parcours de formation des élèves présentant un handicap.** Ce décret indique que « le parcours de formation de l'élève s'effectue en priorité en milieu scolaire ordinaire ».

- **Arrêté du 17 août 2006 et circulaire 2006-126 du 17 août 2006 : ces deux textes définissent les missions des enseignants référents** qui réunissent l'équipe de suivi de la scolarisation (ESS). Ils collaborent avec les MDPH et sont plus particulièrement chargés de l'accueil et de l'information des élèves en situation de handicap ou de leurs parents, de l'organisation de l'évaluation en situation scolaire et ils contribuent à l'élaboration du PPS.

- **Circulaire 2006-126 du 17 août 2006 : mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation (PPS).** Le PPS définit les modalités de déroulement de la scolarité. Après avoir pris connaissance du projet de formation élaboré par l'élève ou sa famille, et examiné les éléments de l'évaluation des besoins faite par l'équipe de suivi de la scolarisation de l'élève, l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH élabore le PPS qui sera validé par la CDAPH.

- **Arrêté du 2 avril 2009 créant les Unités d'Enseignement**, celles-ci mettent en œuvre tout dispositif d'enseignement visant à la réalisation des PPS des élèves en situation de handicap ou souffrant d'un trouble de la santé invalidant, dans le cadre des établissements et service médico-sociaux.

- **Décret 2009-378 du 2 avril 2009 : coopération entre les établissements scolaires et les établissements et services médico-sociaux.**

- **Circulaire 2009-087 du 17 juillet 2009 Classe pour l'inclusion scolaire**

- **Circulaire 2010-088 du 18 juin 2010 Unité localisée pour l'inclusion scolaire**
Ces deux circulaires devraient être bientôt abrogées et remplacées par une circulaire unique concernant les dispositifs d'inclusion des élèves en situation de handicap.

- **Loi 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République** : cette loi promeut une école inclusive pour scolariser les enfants en situation de handicap et à besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire. Le fait d'être dans la classe n'exclut pas de bénéficier d'enseignements adaptés et est, pédagogiquement, particulièrement bénéfique. Cette scolarisation au sein de l'école ou de l'établissement permet aussi aux autres élèves d'acquiescer un regard positif sur la différence.

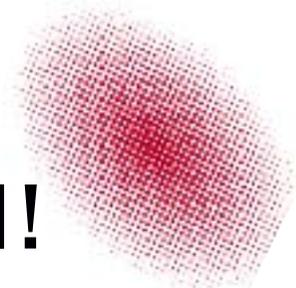
Trois textes viennent de paraître, ils remplacent les Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS) par des Accompagnants des Elèves en Situation de Handicap (AESH) :

- Décret 2014-724 du 27 juin 2014 relatif aux conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap.

- Arrêté du 27 juin 2014 relatif à la rémunération des accompagnants des élèves en situation de handicap et modifiant l'arrêté du 6 juin 2003 fixant le montant de la rémunération des assistants d'éducation

- Arrêté du 27 juin 2014 relatif à l'entretien professionnel et à la reconnaissance de la valeur professionnelle des accompagnants des élèves en situation de handicap

Handicap, ça roule pas tout seul !



9 ans après la loi de 2005, l'inclusion des élèves en situation de handicap est devenue une réalité pour la plupart des enseignants. Le SNUipp-FSU a souhaité leur donner la parole en réalisant entre le 1^{er} avril et le 15 mai 2014, une enquête qui a permis de recueillir l'avis de plus de 5000 professeurs des écoles élémentaires et maternelles.

Si les enseignants sont très majoritairement favorables au principe d'une école inclusive, ils restent tout de même plus de 20 % à douter de cette réalisation. C'est un signe qu'il faut prendre en compte, et qui montre combien le système éducatif doit encore progresser. Scolariser des élèves en situation de handicap ne doit plus être une question mais devenir une évidence au même titre que la place de chacun et chacune dans notre société. Oui l'inclusion doit faire école, car l'école est aussi le reflet de notre société et de cette place elle doit prouver que vivre ensemble n'est pas seulement un slogan.



Les enseignants sont prêts à y prendre leur part, mais le pire pour eux serait de se retrouver dans la situation où ils auraient le sentiment de « ne pas y arriver ». Ils demandent de la formation et des conditions d'enseignement adaptées. C'est bien la preuve qu'ils « y croient », mais jugent qu'ils ne sont pas assez préparés : les moyens, les aides notamment apportées par les RASED dont c'est l'une des missions, les effectifs, ... ne suivent pas.

Il faut donc que l'on s'y mette tous ! Cela signifie qu'il faut répondre à la demande de formation fortement exprimée lors de l'enquête, qu'il faut mieux accompagner les enseignants, qu'il faut les soutenir quand ils font face à des difficultés.

Les familles attendent aussi un accompagnement global de leur enfant sur tous les temps de la journée. En effet, le handicap ne s'arrête pas à la porte de la classe. Les missions des futurs AESH, remplaçant les AVS, sont trop souvent cantonnées à l'accompagnement strictement scolaire, contrairement aux recommandations du rapport Komitès. A l'heure où les projets éducatifs sont encouragés, l'État doit assumer ses responsabilités et mettre les moyens nécessaires pour rattraper le retard pris.

LE SNUIPP-FSU PROPOSE



SNUipp-FSU

Pour le SNUipp-FSU, chaque département doit disposer d'équipes de ressource « Handicap » susceptibles d'intervenir dans les écoles quand les enseignants sont confrontés à des situations de handicap. Travailler parfois dans l'urgence mais pas que, dans un véritable maillage territorial qui vienne étayer et accompagner les enseignants qui en ont besoin et qui parte bien des problématiques du terrain. Les enseignants doivent pouvoir faire appel à un personnel spécialisé ressource pour leur permettre de trouver des réponses adaptées et sortir d'un isolement insupportable.

Ces mêmes équipes pourraient être en charge de la mise en place d'une formation continue spécifique pour les personnels concernés. Des dispositifs existent déjà dans certains départements, il faut les valoriser et leur permettre de s'étendre.

Il faut également porter une attention particulière aux effectifs des classes qui intègrent des élèves en situation de handicap, alors que la France est déjà le pays où plus de la moitié des classes ont un effectif supérieur à 25 élèves.

L'accompagnement doit progresser pour prendre en compte l'ensemble des temps éducatifs collectifs des enfants. Il n'est pas possible que la mission des AESH s'arrête aux portes de la classe.

Il faut enfin développer de nouvelles formes de partenariat et de travail entre le monde du médico-social et l'école. Les moyens et les plateaux techniques doivent suivre pour permettre aux enseignants de bâtir de véritables coopérations au service de l'amélioration des conditions et des contenus de scolarisation des élèves en situation de handicap.

**MAIS TU CROIS QUOI ?
QUE MA MAÎTRESSE
C'EST SUPERWOMAN ?!**

UN BUDGET CONTRAINT

**BLABLA
BLA...**

**NOUVEAUX
RYTHMES**

**RÉDUISEZ
LES INÉGALITÉS**

**BLABLA
BLA...**

**ET
BLABLA
BLA...**



**LEUR RÉUSSITE, NOTRE MÉTIER.
DONNEZ-NOUS LES MOYENS
DE BIEN LE FAIRE!**



SNUipp-FSU



F.S.U.