

LIVRE BLANC DE L'ADAPTATION ET DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE DANS LE CALVADOS



**AFOREP, AME14, AREN14,
SE-FEN-UNSA, SGEN-CFDT,
SUD,
SNUDI-FO, SNU-ipp-FSU,
URSEN-CGT,
non-syndiqués,
individuels.**

Mars 2000
Mai 2000
30 F
ou plus

Les textes qui composent cette brochure sont le fruit d'un travail des adhérents de l'AFOREP, AME14, AREN14, SE-FEN-UNSA, SGEN-CFDT, SUD, SNUDI-FO, SNU-ipp-FSU, URSEN-CGT et de non-associés, non-syndiqués.

Les positions exprimées expriment le point de vue de professionnels. Elles ont fait l'objet de riches discussions, néanmoins en tant que point de vue de praticiens, elles n'engagent pas totalement les positions des syndicats signataires.

Face aux menaces qui pèsent aujourd'hui sur l'Adaptation et l'Intégration Scolaire, notre démarche vise à rassembler le plus largement possible l'ensemble des personnels concernés par l'aide aux élèves en difficultés et l'intégration des enfants handicapés, afin que puisse s'exprimer les orientations qui fondent notre travail et notre engagement.

Notre objectif est de renforcer les liens avec les personnels, les acteurs sociaux, les syndicats et les associations qui oeuvrent pour réduire les difficultés scolaires.



Adresse du site internet : <http://www.chez.com/collectifais14>

Le stage de formation syndicale organisé en deux sessions en mars et mai 2000 avait pour objet de faire un état des lieux des aides aux élèves en difficulté et de l'intégration des enfants handicapés. Plus de quatre-vingts personnes, enseignants et personnels spécialisés de l'Education Nationale des trois départements de Basse-Normandie y ont participé.

Ce travail fait suite à un précédent « livre blanc de l'AIS » et se veut une réponse aux menaces qui pèsent sur l'existence de ce secteur. Notre ambition est de nous opposer au démantèlement progressif des structures spécialisées de l'Education nationale auquel nous assistons depuis plusieurs années.

En effet, les objectifs avoués sont doubles : réduire les coûts et recentrer les aides sur le « tout pédagogique ». Ils sont le résultat des dogmes dictés par Bercy et l'administration centrale de l'Education nationale qui considèrent que l'école doit se recentrer sur ses missions fondamentales et n'aborder les apprentissages que du strict point de vue pédagogique.

Notre réponse n'est en rien corporatiste. Il ne s'agit pas de défendre des « intérêts acquis ». Bien au contraire, nous souhaitons expliquer notre travail et permettre que les évolutions légitimes et nécessaires, notamment en matière d'intégration d'enfants handicapés se fassent dans les meilleures conditions possibles. Notre réponse est d'abord celle de défense d'un service public de qualité aujourd'hui menacé. Notre combat rejoint celui de ceux qui refusent l'instauration d'une société profondément inégalitaire où ce sont toujours les plus défavorisés qui permettent de réaliser les économies décidées ailleurs.

Afin de mieux comprendre la situation actuelle un nécessaire détour vers le passé est nécessaire.

Réchauffer l'ancien...

L'école au fil de son histoire confrontée à l'accueil d'élèves handicapés ou en difficulté scolaire s'est dotée de personnels et de structures spécialisées.

Au début du siècle, le Dr Bourneville, dont l'action s'inscrit dans la logique du traitement des enfants « idiots et dégénérés », se bat pour transformer l'asile. Il participe à la création d'écoles à l'intérieur des établissements, mais aussi des classes spéciales dans l'école ordinaire. Les travaux de Binet et Simon à l'asile du Perray Vaucluse, l'élaboration de l'échelle métrique de l'intelligence en 1905 en réponse à une demande du ministère de l'instruction publique, visait à repérer parmi les élèves ceux dont l'échec était imputable à une insuffisance de moyens intellectuels et qui devaient être pris en charge dans les classes de l'enseignement spécial. Le souci de décharger l'école ordinaire du poids que représentait la présence d'élèves en difficulté pour être plus efficace pour les élèves «normaux» n'a jamais été mis en avant. Bien au contraire, la logique qui a prévalu est celle de l'inclusion. C'est-à-dire permettre à des enfants en difficulté, à l'intérieur de l'école ordinaire, de suivre un enseignement adapté.

Le modèle de l'exclusion (issue de l'idée du « grand renfermement » de Foucault) qui est souvent utilisé pour décrire les classes de perfectionnement paraît donc, au regard de ce qu'étaient les intentions des promoteurs de ces classes, abusif. Il s'agissait tout simplement de proposer une éducation compensatrice qui permette, à travers un détour ségrégatif, de compenser les handicaps pour une future intégration sociale.

Depuis un siècle deux courants s'opposent quant à la scolarisation, à côté des établissements spécialisés, des enfants handicapés. Le premier préconise à travers un « détour ségrégatif » de permettre à l'enfant à l'intérieur de l'école ordinaire de suivre un enseignement adapté alors que le second défend l'intégration individuelle. Ainsi certains pays (USA, Italie...)

sont allés beaucoup plus loin. : les élèves handicapés ont été placés individuellement dans les classes ordinaires.

... pour comprendre le nouveau

En France, l'enseignement spécial, jusqu'à une date récente, a vu coexister les structures et des modes de fonctionnements issus de ces deux modèles qui s'ils s'opposent sur un plan théorique, correspondent dans la réalité à des besoins différents.

Or, il semble bien que nous assistions actuellement à la prédominance d'une des deux idées : celle de l'intégration individuelle des enfants handicapés. Se parant du discours de la nouveauté, et faisant passer leurs opposants pour des dinosaures, nos administrateurs justifient leur politique en s'appuyant sur un discours qu'il convient de discuter. Leur propos consiste à dénoncer les aspects ségrégatifs des structures spécialisées telles qu'elles ont été conçues à l'origine.



Ainsi, les classes de perfectionnement doivent-elles disparaître. Les orientations vers les CLIS deviennent suspectes « d'un excès de catégorisation » par les psychologues et les CCPE. La loi de 1975 sur les personnes handicapées est aujourd'hui menacée. La notion de handicap est remise en cause et si celle-ci devait disparaître ce sont toutes les structures spécialisées qui suivraient le même chemin.

Pourtant, l'intégration n'est-elle pas parfois porteuse d'exclusion à l'intérieur même de la classe ? Quelles peuvent être les conséquences de cette exclusion et de la souffrance qui en résulte pour l'enfant, l'adolescent et l'adulte ?

Certains enfants perturbés et perturbateurs entravent la bonne marche de la classe. Ils posent problème aux maîtres et aux autres élèves. Quelles sont les réponses qui sont alors apportées si toutes possibilités de « détour ségrégatif » sont d'emblées exclues ? Si la possibilité de faire appel à une aide spécialisée est devenue impossible ?

Pour notre part nous tenons à réaffirmer que l'intégration ne doit pas nier le handicap, elle doit aider à le reconnaître et l'Education nationale doit donner les moyens nécessaires permettant une scolarisation aussi bonne que possible aux élèves ainsi accueillis.

Les discours ministériels actuels tendent à accréditer l'idée d'une inutilité des RASED et de la nécessité de leur dépassement avec le nouveau dogme : « C'est au sein de la classe que seront résolues toutes les difficultés ! ». En mai 1999, Ségolène Royal fait référence pour la première fois à « plus de maîtres que de classes » mais dans le même temps indique que « l'action des personnels des RASED devrait être davantage insérée dans la classe ».

Il ne faudrait pas en effet que « le potentiel de 14 000 postes » opportunément rappelé par S. Royal dans sa déclaration ne constitue un formidable réservoir dans lequel le ministère pourrait facilement puiser. Pour des raisons économiques et s'appuyant sur une vision idéologique de l'échec scolaire et du handicap, l'Education nationale à travers l'intégration réalise des économies.

Dès lors, l'école se recentrerait sur la seule aide pédagogique et abandonnerait le traitement des autres difficultés aux « services extérieurs ».

Dans le Calvados

Le discours de la calculette, c'est-à-dire d'une « sur-dotation » en structures et personnels spécialisés, a coûté au département de trop nombreux postes qui ont été rendus au ministère.



La politique mise en place au niveau national s'est concrétisée par une expression accentuée lorsqu'elle a trouvé un zélé défenseur dans un Inspecteur d'Académie nommé par un précédent gouvernement.

Aujourd'hui, des secteurs entiers ne bénéficient plus de l'aide spécialisée des RASED. Il manque des rééducateurs, des psychologues et des maîtres d'adaptation. Des missions d'aide pédagogique sont confiées aux aides éducateurs qui n'ont reçu aucune formation pour cela.

Le nombre de départ en stage permet simplement au niveau le plus bas le maintien du potentiel des psychologues, mais est insuffisant en ce qui concerne les autres catégories de personnels.

Trop souvent encore les postes spécialisés sont considérés comme une « réserve » permettant le jour de la rentrée de parer au plus pressé.

Le futur est porteur de dangereuses régressions

Lorsque nous faisons le bilan des évolutions en cours nous observons que :

- Dans tous les secteurs, on assiste à une diminution du nombre de postes spécialisés, qui accompagne une fermeture progressive et continue des structures scolaires spécialisées.
- Du côté des RASED, on assiste à la transformation de classes de perfectionnement en classe d'adaptation fermée chargée d'accueillir les élèves qui n'auraient pas leur place en CLIS. Cette politique se fait au détriment de la prévention et du traitement des difficultés scolaires.
- L'intégration coûte que coûte des élèves handicapés dans l'école ordinaire sans moyens supplémentaires conduit à des situations de tension entre les familles et l'école, d'autant plus regrettables qu'une intégration préparée et réussie est source de satisfaction pour tous.
- Que dire de ces enfants perturbés et perturbateurs qui rendent la vie impossible aux enseignants et aux élèves de leur classe. Rien n'est

réellement prévu pour les accueillir et la déscolarisation ne peut être une réelle solution.

- Dans de trop nombreux cas, les orientations prononcées par les CCPE ne sont pas suivies d'effet, faute de place dans les établissements concernés.

En fin de compte, les orientations actuelles conduisent à une médicalisation de l'échec—les CMP, CMPP, orthophonistes... sont débordés de travail— dont nous savons tous que seules les familles les plus favorisées pourront bénéficier.

En ce qui nous concerne, comme en 1996, sans alarmisme excessif mais déterminés, nous entendons bien continuer d'écrire l'histoire d'une éducation au service de tous.



Les chiffres de l'Adaptation et l'Intégration Scolaire dans le CALVADOS

Recensement des postes premier degré en 1999/2000

	Nombre de postes	Personnels spécialisés	Non spécialisés	Postes non pourvus
CLIS	48	29	19	0
PERFT	19	9	10	0
ADJ. ADAPT	8	3	4	1
ADAPT RESEAU	66.5	60.5	1	5
PSY	37	35.5	0	1.5
REEDUC	55	45	0	10
AUTRES	8.5	8.5	0	0
TOTAUX	242	190,5	34	17,5

Mouvements du personnel depuis 1996
(ces nombres sont les relevés des postes publiés dans la 1ère circulaire de mouvement des années concernées)

	Mvt 1997		Mvt 1998		Mvt 1999		Mvt 2000	
	Retraite	TP	Retraite	TP	Retraite	TP	Retraite	TP
CLIS		11	1	9		9		17
Perf	1	13	1	9	2	8	1	10
Cl. Adapt.		2		1		1		3
Adapt réseau	1	1	1	1	5	1	2	3
Option C		4		2	2	3	1	5
Option D		5	1	4		6		3
Option F	5	11	4	14		14	3	19
Option C	5		7	2	3		4	2
Psychologue	2		2		2		3	2
TOTAUX	14	47	17	42	14	42	14	64

Les départs en formations dans le même temps

	96/9	97/9	98/99	99/00		2000/01	
					d*		d*
Option D	6	3	4	4		4	2
Option E	2		3	3		1	2
Option F	4				4		2
Option G	1		3	3		1	
Psychologues			2	1		3	
					d* = formation "à distance »		

T É M O I G N A G E S

Les témoignages qui suivent n'engagent que leurs auteurs.

Un rééducateur, RASED.

Actuellement, il y a dans ce quartier de plus en plus d'enfants en grande difficulté et en situation de rupture scolaire. L'école et les enseignants sont impuissants par rapport à la gestion de ces cas. Quand il y a un signalement au juge pour enfants, il n'y a pas de retour vers l'école ce qui provoque un certain découragement de l'équipe enseignante.

Sur ce quartier, la prise en charge des enfants en difficulté demande beaucoup de temps et de disponibilité car il est indispensable de travailler avec tous les partenaires qui gravitent autour d'eux.

Il existe une inquiétude par rapport à l'extension du secteur d'intervention des RASED par manque de personnels formés.

Il faut aussi s'interroger par rapport aux personnes qui sont formées et qui démissionnent de leur poste (est-ce à cause de la non-reconnaissance de leur travail ou de l'extension des secteurs... ?).

Une enseignante du CE2.

J'enseigne depuis cinq ans avec beaucoup de désillusions mais toujours autant, voire plus de motivation. La formation IUFM est inadaptée, il s'agit d'un bachotage sans réelle formation.

« L'enfant en difficulté scolaire » est de plus en plus présent dans nos classes avec de moins en moins d'aides (postes de psychologue à mi-temps, maître d'adaptation intervenant sur trop de classes, et les rééducateurs... espèce en voie de disparition).

L'aide à l'enfant mais aussi à la famille, je suis surprise par mon rôle de psychologue auprès des familles. Certains parents demandent à me voir, mais à aucun moment on ne parle de l'enfant.

Le maître est un médiateur, un confident, il est porteur de plein espoir. Mais on n'hésite pas à l'agresser, à le rendre responsable de tous les maux.

Les noms des élèves, des enseignants et des écoles ont été volontairement omis afin de préserver la vie privée des enfants et de leurs familles.

L'isolement, nous n'avons pas assez d'échanges avec les collègues, les maîtres spécialisés. Pourtant l'expérience des autres est enrichissante et reconforte.

Les enfants en difficulté s'ajoutent à des effectifs très lourds. Dès lors, comment être efficace ? Les élèves " moyens" et "bons" ne sont-ils pas négligés?

CM1-CM2.

Nous avons à l'école un enfant scolarisé en CE2 et atteint de leucémie.

Cet enfant a passé depuis deux ans plus de temps à l'hôpital qu'à l'école. L'an dernier, après une greffe de moelle osseuse, la maladie a cessé d'évoluer. Cet enfant depuis septembre 1999 fréquentait donc l'école régulièrement mais n'avait pas atteint le niveau d'un CP de fin de premier trimestre. Son cas a donc été évoqué en CCPE. Il a d'abord été décidé que le maître d'adaptation d'une école, proche de la nôtre viendrait plusieurs après-midi dans la semaine et que l'enfant serait intégré 1 h 30 le matin en CP pour compléter ses apprentissages de la lecture. L'intervention du maître d'adaptation a été annulée. L'enfant n'a bénéficié que d'une heure de rééducation (psychomotricité) par semaine en plus de son 1 h 30 d'intégration quotidienne en CP, jusqu'à sa nouvelle hospitalisation en février 2000.

Réseau d'aides, classe d'adaptation.

Problèmes vécus :

- Ø 11 écoles d'intervention et 64 élèves suivis une fois par semaine = soupoudrage, multiplication des interventions et des réunions, mécontentement des collègues (je passe " rapidement" dans les écoles), difficulté de leur part d'entendre "non" (même justifié !)
- Ø l'intervention de l'inspecteur pour des prises en charge imposées m'oblige à faire des choix, à quoi sert alors mon projet de classe d'adaptation, les priorités et les axes de travail que je me suis donnés, le travail d'échanges et de projets fait avec les différents collègues, enfin elle m'oblige à arrêter la prévention en moyenne section ;
- Ø la suppression des postes de rééducateur à chaque départ en retraite (quatre postes depuis cinq ans).

Difficultés :

- Ø Le remboursement des frais de déplacement avec ordre de l'inspecteur d'adapter les projets de prise en charge avec l'enveloppe kilométrique accordée.

Question :

- Ø Quel rôle pour les enseignants du réseau dans les P.P.A.P. (Projets personnalisés d'aide et de progrès) ?

Un instituteur de CLIS

Instituteur en CLIS, je suis confronté quotidiennement aux problèmes d'intégration, de gestion de classe avec des enfants handicapés et aux aberrations de l'administration face à certaines situations : exemple : un enfant scolarisé en CLIS, en placement familial, orientable à cause de la limite d'âge pose de gros problèmes de comportement :

1. L'inspecteur le déscolarise partiellement ;
2. La CDES l'oriente vers un établissement, mais, il figure en 13^{ième} position sur la liste d'attente ;
3. Si elle n'obtient pas de place, maintien en CLIS?, 6^{ième} SEGPA?, 6^{ième}?

Une école maternelle.

Il y a dans notre école, deux enfants intégrés dans une classe de maternelle de 27 enfants (sachant qu'il y en a deux autres dans une autre classe). Un des quatre enfants présente des troubles de la communication et l'autre des troubles du comportement (agressivité).

Problèmes rencontrés :

- Ø Méconnaissance des structures d'aide et des structures d'accueil ;
- Ø Problèmes de la formation des enseignants ;
- Ø Quelle valeur a le contrat d'intégration ?
- Ø Quelles aides possibles lorsque le handicap ne fait pas partie des handicaps reconnus ?
Par exemple : nous avons une petite qui présente des troubles de la communication (CHR) et l'institutrice qui intervient pour les enfants autistes ne peut intervenir. Son « champ d'action » ne peut-il être élargi aux troubles de la communication ?
- Ø Dans quelle mesure peut-on accepter d'inscrire un enfant présentant des handicaps ?

L'intégration se fait au détriment des autres enfants, en particulier des enfants en difficulté scolaire qui auraient besoin d'une aide spécifique de l'enseignante, aide qu'elle ne peut apporter du fait qu'elle est monopolisée par les enfants intégrés.

Nous avons obtenu l'aide du conseiller pédagogique AIS, après quelques temps (il fallait l'accord de l'inspecteur AIS), pourquoi est-ce si difficile ?

Intégration d'une enfant sourde.

C'est une enfant qui a été scolarisée en maternelle, qui a suivi normalement la moyenne section, la grande section, le CP, puis le CE1 et qui cette année fait son deuxième CE1.

Elle s'est parfaitement intégrée socialement au sein de l'école et au sein de la classe. Elle n'a pas de problèmes d'adaptation. Son niveau scolaire est bon, des difficultés au niveau du vocabulaire et de la syntaxe, mais de gros progrès sont à noter ainsi qu'au niveau de son langage oral.

Elle est suivie en permanence par des codeuses LPC (langage parlé complété) en classe, qui interviennent sous l'égide de l'APEDAC (association pour les enfants déficients auditifs). Sans cette aide, il ne serait pas possible de poursuivre cette intégration.

Il est à noter que l'association est aidée financièrement par le Conseil général. Quelle est la part apportée par l'Éducation nationale ?

Une école.

Situation :

5 classes primaires ; Un RASED incomplet (il manque un rééducateur).

Problèmes rencontrés :

Un maître d'adaptation de moins en moins présent. Il doit intervenir dans des écoles de campagne de plus en plus nombreuses. L'efficacité du travail s'en ressent, naturellement!

Intégration d'une enfant dites « prépsychotique », enfant intégrée à mi-temps en maternelle (mi-temps classe, mi-temps hôpital de jour). Le passage en CP a été décidé sans même convier à la CCPE l'institutrice qui devait la recevoir, ni aucun des enseignants de primaire alors que tous étaient concernés puisque du fait de son intégration dans une classe à effectif réduit (18 enfants) plusieurs classes devaient passer à double niveau.

Résultats :

Un début d'année très difficile pour tout le monde, décision un peu avant la Toussaint de ne plus l'accueillir qu'à mi-temps, le reste du temps en CLIS.

Les enseignants ne sont pas informés ou formés pour accueillir un enfant ayant un tel handicap : comment réussir une intégration sans s'en donner les moyens ? L'intégration ne doit pas se faire dans un cadre solitaire.

L'intégration et sa réussite ont nécessité un aménagement particulier : allègement de la classe de CP qui se traduit par la création de double niveau pour toutes les autres classes (par exemple un CE2 à 26 enfants) donc au détriment des 45 autres enfants.

Cela a entraîné une grande perturbation chez leurs parents qui pour beaucoup ont menacé de retirer leurs enfants.

Faut-il persévérer ?

Qu'en est-il de l'éducation à la citoyenneté ?

Une école.

Nous constatons que des élèves ne sont pris ni par le réseau d'aides ni à l'extérieur. Des enfants restent en souffrance avec tous les problèmes de violence induits.

Cela est dû :

Ø à la saturation du réseau d'aide ;

Ø à la non-mobilisation des parents pour un suivi extérieur à l'école.

D'autre part, la CLIS a été transformée en 1999-2000 en poste de soutien de septembre à fin avril. Puis la personne qui assurait le soutien (sans

formation) a dû prendre la moitié d'une classe de l'école et arrêter le soutien à la rentrée des vacances de Pâques. La transformation de cette CLIS pose problème aux enfants de l'école qui devraient y être scolarisés et qui ne pourront l'être que dans une autre commune si le moyen de transport est trouvé (mais payé par qui ?).

L'intégration pourrait se faire à temps partiel au moins au début en maternelle.

Nous posons la question des limites de l'intégration : accepter une intégration une fois que les moyens sont assurés ou débloqués?

Comment hiérarchiser les handicaps ?

Quels sont les droits d'information pour un instituteur quand il est amené à intégrer un enfant avec un handicap particulier ? Auprès de qui ? Par exemple : pour un enfant autiste ou un enfant déficient auditif ?

Une institutrice de CP.

J'ai dans ma classe une petite fille ayant un handicap essentiellement physique, en contrat d'intégration. Cet enfant était dans une autre école maternelle et bénéficiait de l'aide d'une personne en contrat CES. Cette personne est restée attachée à l'autre école et nous nous sommes retrouvés sans aide à la rentrée. Nous n'avons pas d'emploi jeune puisque nous avons changé de circonscription en septembre et qu'il était alors impossible de mettre en place un nouveau contrat (même en insistant sur la situation nouvelle qui se présentait de deux enfants en contrat d'intégration dans l'école). Après beaucoup de démarches, la maman a réussi à obtenir de la mairie une jeune fille en contrat CES à la rentrée de janvier pour six mois afin de m'aider (physiquement entre autre, car l'enfant est incapable de se déplacer seule et étant appareillée est très lourde à porter) et participer à l'organisation matérielle à l'intérieur de la classe.

Pendant les quatre premiers mois où j'ai été seule, il a fallu assurer tous les problèmes occasionnels (accident de toilette de cet enfant notamment) tout en étant responsable des autres enfants de la classe. La semaine dernière, nous nous sommes réunis en commission pour demander la mise en place d'un SESSAD l'an prochain (demande des parents). J'ai appris alors comment cela pouvait fonctionner, car nous ne sommes informés de rien. Nous avons signalé la nécessité absolue d'avoir le renouvellement du contrat CES pour la rentrée prochaine. Mais rien n'est certain.

J'ai eu des problèmes de santé : tendinite due à un geste répétitif (installer l'enfant dans une coquille très lourde à cause de l'appareillage) qui a commencé début janvier et qui a duré quatre mois.

Inquiétude des collègues qui doivent s'occuper de XXX à la rentrée prochaine, si le contrat CES n'est pas renouvelé. Pas d'espoir d'emploi jeune. Comment allons nous nous « débrouiller » ?

Tout ceci est dommage, car cet enfant est très bien intégrée dans l'école, heureuse d'être là, très bien acceptée par les autres enfants.

Une institutrice, école maternelle.

J'ai dans ma classe depuis un an un enfant qui a un retard de développement important. Avec l'aide du psychologue scolaire, j'ai obtenu que cet enfant soit reconnu comme étant en intégration. En attendant, je suis seule. La question centrale en équipe éducative pour trouver la meilleure stratégie pour aider cet enfant a été : quelle est la cause de ce retard ? Pour schématiser, il apparaissait que si la cause pouvait être clairement d'ordre médical, avec un diagnostic de spécialiste, il serait plus aisé d'obtenir une aide. Au contraire, si la cause était d'origine sociale, l'école ne propose pas de solution d'aide. Pour finir, nous avons demandé un SESSAD. Nous attendons la décision de la CDES.

Et toutes mes interrogations sur la façon dont on peut / doit intégrer un enfant pour que tous en tirent un vrai bénéfice (aussi bien l'enfant à intégrer que les autres) sont restés sans échange véritable et sans proposition de réponse. Faut-il attendre qu'un handicap soit reconnu chez un enfant pour lui venir en aide ?

La question des causes du handicap et/ou des difficultés est-elle vraiment la question la plus pertinente et la plus urgente à poser pour trouver les moyens de venir en aide à un enfant ? Est-ce que ce n'est pas actuellement une stratégie pour gérer la pénurie de moyens ? Les enfants qui sont en difficulté peuvent-ils être aidés si cette difficulté ne relève pas du handicap ? Et comment ?

Les enseignants qui sont en difficulté dans leur classe avec telle ou tel enfant (quelles que soient les raisons) ont-ils droit à une aide et à une formation ?

L'isolement de l'enseignant (encore plus dans une classe unique) ne pourrait-il pas être compensé par l'existence d'un lieu de parole et par une formation continue de qualité, aussi, dans le domaine de l'aide aux enfants en difficulté ?

École primaire et maternelle en milieu rural.

Notre école fait partie du secteur d'Orbec en zone rurale. Les résultats aux évaluations nationales sont parmi les plus faibles de France. Les enseignants souvent mis en cause lors des diverses réunions d'harmonisation avec les collègues, lors des réflexions sur les résultats de ces évaluations, réclament en vain des aides spécialisées qui ne viennent pas, faute de RASED. À Orbec, plus de Psychologue scolaire, pas de maître G (rééducateur), seulement un maître E (adaptation) pour un secteur géographique très étendu.

Conséquences pour notre école : l'aide apportée par le maître E se concentre uniquement sur les enfants les plus en difficulté de grande section et de CP.

Que deviennent les vingt autres qui auraient besoin d'une aide spécialisée sachant que du CE1 jusqu'à la fin de leur scolarité primaire, ils sont exclus du dispositif de soutien ?

Combien d'enfants sont sacrifiés ?

Où se trouve l'égalité des chances si vantée par l'Éducation Nationale ?

Chaque maître peut-il apporter l'aide individualisée nécessaire dans une classe de 27 élèves à triple niveau ?

Nous rappelons que notre formation initiale ne nous forme ni nous informe sur la conduite à tenir avec des enfants en très grande difficulté.

Classe d'adaptation.

Il s'agit d'un secteur difficile qui pourrait être classé en ZEP, si nous n'étions pas en zone rurale.

Le réseau d'aides est incomplet, aujourd'hui nous avons un psychologue à mi-temps et plus de rééducateur, alors qu'autrefois il y en avait deux un RPM et un RPP.

Nous avons beaucoup de difficultés pour répondre à toutes les demandes. Des enfants en grande difficulté, avec des familles « déracinées », quittant de grandes villes et qui arrivent à la campagne environnante. Leurs problèmes sont loin d'être réglés avec leur déménagement.

Beaucoup d'enfants sont suivis à l'extérieur (orthophoniste, CMPS).

J'ai de plus en plus l'impression de faire parfois du soupoudrage, compte tenu du nombre important d'enfants pris en charge : environ 55 dans 4 écoles. Il n'est pas possible d'avoir un suivi régulier et fréquent. Certains enfants ne sont vus qu'une fois par semaine.

Je n'ai plus la possibilité de faire de prévention en maternelle.

Je n'ai plus d'échanges avec les autres collègues spécialisés du secteur. Nous n'avons eu cette année qu'une seule rencontre en janvier avec l'inspectrice.

Un enseignant de SEGPA

Les difficultés liées à l'intégration de la SEGPA au collège.

- Ø Le nombre d'élèves par classe (16 à 18 voire 20!) ;
- Ø Les emplois du temps des enseignants SEGPA organisés en fonction de ceux du collège ;
- Ø Le manque d'accès aux installations sportives ;
- Ø Les concertations enseignants SEGPA / enseignants collège.

Des solutions trouvées par certains collègues :

- Ø pour gérer le nombre d'élèves par classe, la répartition ne se fait plus par classe mais en cycle (6^e/5^e / 4^e/3^e);
- Ø pour les concertations : prévoir des heures dans la dotation globale et des HSE ponctuelles pour les enseignants.

Observations :

- Ø difficultés pour fidéliser l'équipe pédagogique dans les SEGPA éloignées de CAEN (FALAISE, VIRE, LISIEUX). Cela implique une mise en place de projets très difficile ;
- Ø les situations sont particulières et contrastées dans les SEGPA ;
- Ø les enseignants doivent prendre en compte les programmes du collège ;
- Ø certaines SEGPA sont en perte de vitesse. Elles ont perdu leur directeur, un poste enseignant et un poste PLP.

Nous demandons :

- Ø un directeur formé pour chaque SEGPA ;
- Ø la création de nouveaux ateliers en SEGPA et de nouveaux CAP en LP ;
- Ø des moyens pour la mise en réseau SEGPA-LP d'accueil ;
- Ø une formation sur ce site pour le CAPSAIS ;
- Ø une meilleure formation initiale AIS à l'IUFM.

Nous nous interrogeons :

- Ø quels métiers pouvons nous proposer aux filles actuellement ;
- Ø certains métiers sont morcelés en activité : peinture, revêtement de sol... est-ce un bien pour nos élèves ?

Un enseignant nommé en CLIS au sortir de l'IUFM

Quand je suis sorti de l'IUFM, il y a trois ans, je me suis retrouvé nommé en CLIS. Je savais à peine de quoi il s'agissait et ce qui m'attendait : l'IUFM n'apporte aucune formation en ce qui concerne les enfants en difficultés ;

- Ø aucune aide n'est apportée aux enseignants non spécialisés et en poste sur des CLIS. Vers qui se tourner ?

Si un stage organisé par le conseiller pédagogique AIS sur deux jours, permet de dédramatiser, d'échanger avec d'autres enseignants et de se sentir moins seul, aucune réponse n'est apportée à ces questions:

- Ø comment gérer les différents niveaux ?
- Ø comment gérer les situations de crise (notamment, arrivée d'enfants d'un foyer de l'enfance) ?
- Ø comment intégrer les enfants ?

Ce qui manque surtout c'est de ne pas être formés, ni informés sur la psychologie et les différentes pathologies de l'enfant. Comment lui venir en aide si on ne sait pas le pourquoi ni le comment ? Que dire aux parents, en demande d'aides auprès des enseignants ?

Quel comportement adopter face à des enfants en grande détresse ?

Un remplaçant en SEGPA

Je suis remplaçant en SEGPA, d'enseignants préparant à distance l'option F du CAPSAIS. Je les remplace une journée par semaine. Il s'agit de ma première année d'enseignement. Si je suis présent à ce stage, c'est notamment pour témoigner du manque de formation. Lors de ma formation initiale, nous n'avons reçu aucun élément d'information sur l'enseignement en SEGPA. J'ai été nommé d'office sur ce poste : comment éviter ce type de situation ?

Enseigner au collège sans avoir de formation sur les problèmes spécifiques aux adolescents, comment dès lors prendre en compte l'hétérogénéité scolaire ?

Est-il normal que les collègues de l'équipe éducative prennent énormément de temps, en plus de leur charge de travail déjà très lourde en SEGPA, pour faire découvrir à un nouveau collègue en quoi consiste une SEGPA ? Quel rôle de directeur de SEGPA doit-il tenir dans l'accueil des collègues débutants ?

Une autre attente, consiste en la découverte d'autres formes d'intégration, l'importance d'échanger sur les expériences du terrain. J'envisage en effet de me spécialiser d'ici quelques années. L'institution nous incite à nous former en candidats libres. Doit-on aller dans ce sens ?

Un enseignant de perfectionnement depuis 3 ans, non-spécialisé

Je suis en classe de perfectionnement depuis 3 ans. Je suis donc arrivé sans formation et même sans avoir entendu parler de ce type de classe. J'ai la chance d'arriver dans une école où il y avait une CLIS (l'enseignante m'a aidé) et un directeur qui m'a orienté.

Les problèmes que j'ai rencontrés étaient (sont) :

- Ø les CCPE en novembre / décembre où je devais décider de l'orientation des élèves qui quittaient l'école primaire ;
- Ø renseigner les parents sur ce qui se passe après l'école (SEGPA) ;
- Ø la rédaction des projets individuels.

J'ai aussi demandé à faire ce stage pour faire remarquer l'importance du suivi de ces enfants. Ce qui est difficile à faire si un enseignant ne reste qu'une année dans la classe (on perd beaucoup de temps à connaître les enfants : niveau, comportement..., d'autant plus si on n'est pas formé). Ce sont les enfants qui « perdent » du temps. De plus, cela amène des difficultés pour intégrer les enfants dans les classes « normales ». Il faut les connaître (et connaître les autres enseignants) savoir comment procéder. Comment stabiliser une équipe pour que cela soit possible ? spécialisation.

Je n'ai jamais eu véritablement d'aide extérieure :

- Ø la conseillère pédagogique est venue me voir mais s'est avouée « désarmée » ;
- Ø il y a eu un stage de quelques jours organisé par l'administration qui ne m'a pas apporté ce que je recherchais (il n'insistait que sur la socialisation, pas sur le contenu scolaire ou l'organisation de la journée) dans ce type de classe ;

Pas de suivi primaire (perfectionnement / collège-SEGPA) car l'équipe éducative change tous les ans quand ceux-ci sont des « non spécialisés » qui tiennent ces postes. De plus, cela pose des problèmes de relations avec les collègues de l'école (il faut souvent les connaître si on veut intégrer des enfants dans la classe).

Il n'y a pas de psychologue disponible à l'école pour autre chose qu'une évaluation en vue d'une CCPE.

Je ne suis jamais remplacé lors des CCPE.

Pas de regard extérieur pour dire si ce que je fais dans la classe est dans le bon sens ou pas.

De plus, dans l'école la maîtresse d'adaptation s'en va à la fin de l'année et ne va pas être remplacée apparemment (puisque'il n'y a pas de personne spécialisée disponible).

A propos du stage AIS accompagnant le premier poste

Le stage AIS accompagnement premier poste rassemble, outre les collègues PE2 sortants, et à la demande réitérée du conseiller pédagogique

AIS, des collègues non spécialisés nommés à titre provisoire sur ces postes. L'objectif en ces débuts d'année scolaire est de réassurer les collègues et de leur donner les "outils de base" pour gérer le plus efficacement possible leur classe. Il y a donc bien évidemment des choix qui sont faits par le formateur, qui sont donc discutables pour ce qui constitue une information sur la gestion d'une classe AIS et non pas bien sûr une formation. Rappelons que les missions des conseillers pédagogiques AIS sont départementales, voire académiques pour certaines d'entre elles, qu'il n'existe pas de maîtres-formateurs avec une valence AIS. Les visites aux collègues se centrent prioritairement sur les situations d'urgence qui ont été nombreuses (trop!) cette année scolaire-ci.

Enfin, trop souvent, les classes spécialisées sont vides de matériel pédagogique, ce qui surajoute à la difficulté des jeunes collègues. Pourquoi ?

Une enseignante de CE2

Enseignante dans une classe « ordinaire » de CE2, j'ai le souhait de m'occuper plus particulièrement des enfants en difficulté, c'est pourquoi j'ai demandé à être formée en vue de l'obtention de l'option E.

On m'a proposé une formation à distance pour l'an prochain que j'ai acceptée.

Cependant, je me pose beaucoup de questions concernant le déroulement effectif de cette formation. Je souhaite également mieux connaître les réalités du terrain de collègues travaillant en réseaux, en classe option E, ainsi que les attentes de chaque collègue concernant l'intégration des enfants en difficulté.

Une enseignante de CE2

J'ai souhaité participer à ce stage ayant depuis la rentrée un enfant atteint d'une tumeur au cerveau. Intégré l'an dernier avec possibilité de venir selon son état, les parents souhaitaient reconduire cette modalité en CE2.

Or l'enfant a eu des malaises impressionnant pour les autres élèves et pour moi-même (n'ayant aucune information concernant sa maladie et ces manifestations). Il m'a fallu palier seule à ces crises tout en continuant la classe. De plus, il pouvait être absent de 1 à 3 semaines, venir de dix minutes à une heure voire une demi-journée, arriver en plein milieu de matinée ou d'après-midi. En conséquence j'ai ressenti des difficultés à adapter la pédagogie, ainsi qu'à intégrer l'élève aux activités compte tenu du manque de régularité.

J'ai donc demandé une révision du contrat d'intégration et la présence d'un auxiliaire d'intégration. Il a fallu attendre le retour des vacances de printemps pour que cela soit mis en place et encore incomplètement.

Directeur d'école maternelle.

Parmi tous les enfants scolarisés en maternelle (plus de 300 élèves), la grande majorité de ceux qui devraient bénéficier d'une aide n'en bénéficieront

dans le meilleur des cas qu'en grande section -sauf handicap physique ou mental (loi de 1975) et encore !

1. Pour cette grande majorité les raisons essentielles en sont :

Ø Seul(e) l'enseignant(e) repère les difficultés de l'enfant ou prévoit des difficultés à venir, mais le sujet est difficile à aborder avec les parents
refus de voir la réalité ;
et / ou l'espérance que l'école arrangera ça ;
et / ou espérance que cela se arrangera avec l'âge ;
et /ou difficulté pour la famille d'envisager une « consultation extérieure »
(psy ou pédopsy) ;

absence de structure de diagnostic et de soins pour de jeunes enfants, même les RASED ne s'en occupent pas (avant 5 ans ?).

Ø Le dépistage et le traitement en grande section sont inopérants car trop tardif vue l'échéance de l'entrée en CP.

Les effectifs trop important ne permettent pas à l'enseignant une remédiation dans le cadre de la classe (29,5 de moyenne).

2. Pour les enfants qui relèveraient de la loi de 1975, il est impossible de prévoir un contrat d'intégration, s'il n'y a pas de prise en charge par un organisme extérieur. Ces enfants sont maintenus en maternelle par défaut (pas d'autre issue possible : orientation ou CLIS).

3. Pour les enfants handicapés physiques, les effectifs ne permettent pas une véritable intégration : manque de personnel, manque de place, multiples problèmes liés à la propreté ou à l'hygiène qui ne sont pas réglés par l'école dans l'état actuel.

Les enseignants ne sont pas tous convaincus du bien-fondé, ni a fortiori de l'efficacité de l'intégration dans ces conditions. Certains (es) ne se sentent pas capable d'assumer ce qui est une charge supplémentaire (face au handicap les réactions individuelles sont très variées) et une charge en terme de temps (suivi, concertation) les équipes éducatives ne sont pas toutes vraiment efficaces.

Les enseignants ne se sentent pas réellement compris par les «organismes extérieurs» ni même soutenu -une collaboration est donc difficile à mettre en place -car sans l'avoir vécu, on ne peut savoir / connaître réellement ce que représente l'intégration d'un enfant handicapé dans une classe de 29 enfants au regard de la pression exercée (à juste raison) par l'institution sur l'école maternelle pour qu'elle soit « une école à part entière » i.o., programmes, apprentissages, évaluations, résultats, etc.

Une enseignante de maternelle

Afin de démentir l'impression ressentie par un collègue, suite à la première journée de stage où se sont exprimées, la souffrance et « l'ingérabilité » des situations vécues sur le terrain -impression selon laquelle il s'agirait d'un refus pur et simple de l'intégration des enfants handicapés- je voudrais témoigner de cas où, tout en posant problème, l'intégration a été

possible et dégager les points grâce auxquels nous sommes parvenus à une adaptation aussi satisfaisante que possible.

Premièrement : il s'agissait d'enfants non-agressifs, non-caractériels, non-violents : donc aucune menace, aucune dangerosité pour les autres enfants de l'école.

Deuxièmement : dans l'un et l'autre cas (un enfant trisomique d'une part, un enfant hydrocéphale d'autre part) les parents étaient parfaitement conscients des problèmes posés.

Sur le plan relationnel, nous avons évité toute forme de duperie, nous leur avons fait part de notre non-formation pour faire face à ces situations, afin qu'ils ne fondent pas sur nous des espoirs que nous ne saurions satisfaire.

Nous avons rappelé fréquemment, tant aux parents, qu'aux personnes qui assurent une prise en charge individualisée de l'enfant, que l'instituteur a des devoirs vis-à-vis de l'ensemble des élèves de sa classe.

Sur ces bases, les orthophonistes, les rééducatrices de l'I.M.E., les parents, les enseignantes, ont toujours communiqué sur des données vraies, saines et de nature à construire la confiance.

Intégrer l'enfant, c'est soulager la famille, permettre à la maman de travailler, de maintenir une ouverture sur l'extérieur.

Troisièmement : au niveau de l'organisation interne de l'école :

- Ø l'enfant hydrocéphale ne venait en classe des petits que le matin ;
- Ø l'enfant trisomique, après deux années consécutives en classe des petits, a poursuivi sa scolarité en classe des moyens selon l'aménagement suivant : le matin : intervention de la rééducatrice de l'I.M.E. trois fois par semaine et le reste du temps, activités de motricité ou rythmique adaptées ; l'après-midi : afin qu'il puisse bénéficier d'un temps de repos, il était inscrit dans la classe des petits.

Quatrièmement : pour chacun une dame de service était attachée à la classe et les deux enfants avaient une autonomie de mouvement (même avec des troubles moteurs ou des troubles de l'équilibre importants, ils se déplaçaient seuls partout dans l'école).

En conclusion :

- Ø non agressivité de l'enfant ;
- Ø autonomie de mouvement ;
- Ø prise en charge individualisée par des personnes compétentes ;
- Ø présence d'une ATSEM au sein même de la classe.

Cela pose la question de la nature des handicaps et du seuil au-delà duquel l'intégration est possible ou non. Pose encore la question du bien-fondé de l'intégration pour l'enfant lui-même et pour les autres, si cela doit compromettre le bon fonctionnement de la classe, ou encore la question de l'aide indispensable... Bref, à quelles conditions l'intégration est-elle possible ?

Je voudrais que ce témoignage corrobore et rende crédible toutes les doléances et revendications qui se sont exprimées durant le stage.

Pourquoi venir à un stage AIS

Pourquoi venir à un stage AIS

- Ø Besoin de communication et d'échanges sur les problèmes posés par l'intégration ;
- Ø Besoin de connaître les différentes démarches et les différentes voies existantes ;
- Ø Avoir une vision du terrain ;
- Ø Se mobiliser pour imposer aux instances administratives les réponses adéquates sur le terrain : recenser les besoins, les communiquer de manière répétitive à l'administration ;

Constat dans les classes :

Impression d'avoir fait de l'intégration sans le savoir... (en maternelle, on inscrit tous les enfants. C'est seulement au moment du passage au CP qu'il y a officialisation et répertoriage donc).

- Ø Nécessité d'actions de prévention dès la petite section ;
- Ø Besoin d'interlocuteurs : nécessité d'un réseau ;
- Ø Besoin de temps d'échanges dans l'équipe pédagogique pour poser les problématiques et engager les procédures pour informer l'administration de nos besoins.

Depuis 1909, quand un enfant n'a pas pu suivre une scolarité "normale", parce qu'il a présenté, successivement dans le temps, des signes d'arriération, de débilité, d'inadaptation, de handicap, sa situation et son avenir sont passés au crible d'une Commission. Il faut évidemment que les moyens spécifiques accordés, qui coûtent plus, soient justifiés par des gens de confiance.

Par la Loi de 1975 et ses décrets, les Commissions d'éducation spéciale (CDES, CCPE et CCSD) remplacent les Commissions médico-pédagogiques.

La référence devient alors la notion de handicap, mental, physique ou sensoriel.

Ces commissions ont maintenant 25 ans d'existence, dans une société qui évolue. Le Livre Blanc de 1996 leur a consacré trois pages qui dressent un tableau très critique de leur fonctionnement et de leur rôle à partir de témoignages vécus. Pourtant il ne faudrait pas les inclure pour une telle part dans le mauvais bilan de l'AIS qui reste plus un problème de moyens que d'institutions.

Avant de revoir les points pratiques de fonctionnement, il serait souhaitable de bien intégrer l'idée qu'un signalement ou une saisine à une commission d'éducation spéciale n'est pas systématiquement un "étiquetage de handicap", halte à la phobie du fichage !

Sous prétexte qu'elles émanent d'une loi en faveur d'handicapés les commissions apparaissent encore trop souvent pour certains comme des antichambres de structures extrêmes et définitives qu'il faut éviter d'approcher, comme si y avoir un dossier faisait obligatoirement de vous un handicapé.

Une commission d'éducation spéciale a vocation pour examiner toute situation très difficile que l'école ne se sent pas en mesure d'assumer avec les moyens dont elle dispose. Ce faisant, elle détermine la recevabilité ou non de la demande au titre d'un handicap, et la prise en charge ou non du problème par des moyens spécialisés . Quelle autre instance peut s'arroger le pouvoir d'en décider ? À titre d'illustration, sur les 580 dossiers nouveaux arrivés dans les CCPE et CCSD en 98/99, une centaine ont été reconnus comme ne relevant pas du handicap. C'est une marque de fonctionnement sain des Commissions de circonscription, n'en déplaise à M. l'inspecteur spécialisé.

Si la CDES possède des équipes techniques qui étudient, analysent et organisent les dossiers en première instance, les commissions de circonscription ne sont pas dotées du même outil. Ne cédon pas à l'erreur d'assimiler les équipes éducatives aux équipes techniques : elles n'ont pas les mêmes prérogatives.

A - Les relations inter-commissions

Une seule hiérarchie existe : c'est la CDES qui est la référente.

Elle délègue certaines de ses prérogatives aux Commissions de circonscription, dans leur domaine de compétences (CCPE pour le premier degré, CCSD pour le second degré) :

constitution des dossiers, première étude des problématiques, appréciation des mesures à préconiser, décision compatible avec la compétence scolaire et territoriale.

La critique d'ascendant de la CCSD sur les CCPE dans les examens des dossiers d'enfants devant quitter l'école primaire, très aiguë et insupportable en 96, reste pourtant d'actualité. Le contexte est délicat :

- le dossier concerne les 2 commissions

- le dernier texte (Circ. 90-065 du 20/03/90, confirmée par la Circ. 96-167 du 20/06/96) dit : "À l'issue du cycle élémentaire, conformément aux dispositions du décret n°75-1166 du 15/12/75, les commissions de circonscription préscolaires et élémentaires (CCPE) constituent et instruisent les dossiers des élèves ayant fait l'objet d'une saisine. Elles transmettent les dossiers à la commission de circonscription du second degré (CCSD) qui propose une orientation et procède éventuellement à l'affectation en sixième d'enseignement adapté."



La grogne vient de l'application rigide de cet article, sans considération pour l'enfant, sa famille et le travail relationnel mené à la base dans l'instruction du dossier, par la CCPE.

Il serait préférable de garder l'esprit de la Loi de 1975 qui privilégie les actions au plus proche du terrain. La circulaire 76-156 du 22/04/76 (Ch. III, 13.200) précisait : "... La CCPE procède à une étude spéciale du cas des enfants qui atteignent l'âge d'entrée dans le second degré. Elle se prononce sur leur orientation et, dans la mesure où celle-ci ne pose pas de problème de prise en

charge, sur leur placement, même, éventuellement, en dehors de son secteur géographique.

Dans l'hypothèse où la solution retenue est le placement dans un établissement post-élémentaire, après acceptation par la famille de la décision qu'elle lui a notifié, elle transmet le dossier à la CCSD...."

B - Le fonctionnement des commissions

a) La composition :

La bicéphalité Education Nationale - Santé, prévue par les textes depuis l'origine et renouvelée en 1975, qui se voulait garantie d'équilibre entre le pédagogique et le thérapeutique, est passée par des stades de rivalité (cf. le grand projet de formation commune, avorté), et est devenue pratiquement caduque, si on excepte le maintien de l'alternance dans la présidence de la CDES.

Les médecins des commissions sont tous des médecins scolaires, passés à l'éducation nationale dans les années 90.

La deuxième personne désignée par le DDASS qui devait être un membre d'équipe d'inter secteur de psychiatrie infanto-juvénile (ce qui est le cas dans 1 circonscription) est devenue une assistante sociale du conseil général (ou scolaire dans 2 circonscriptions).

En termes de sièges dans les commissions de circonscriptions, en 1999, les membres de l'éducation nationale, es-qualité, restent 4 sur 8, sauf dans 2 commissions. Dans 8 commissions, le siège de représentant de parents d'élèves n'est pas pourvu, et, dans 4 autres, c'est un membre de la FCPE. Par contre, et c'est positif, toutes les commissions ont un membre parent d'enfant handicapé.

Rappelons que le secrétaire n'est pas un membre de la commission.

Une anomalie réglementaire toutefois dans l'arrêté préfectoral : la désignation d'un président suppléant à la CCSD, ce qui n'est pas prévu par la loi de 1975.

La répartition des sièges n'est cependant pas l'essentiel d'une critique à porter. Ce qui reste regrettable c'est que toute l'analyse des dossiers et les décisions sont gérées dans un esprit et une finalité éducation nationale.

b) L'harmonisation

Même si, comme le stipule le titre 13.120 de la cire. 76-156, des "séances d'information" sont organisées régulièrement pour les secrétaires des commissions, il n'en reste pas moins que les présidents, eux, ne sont jamais réunis.

Une certaine harmonisation, essentiellement formelle, a pu se développer, mais des pratiques et des fonctionnements différents peuvent, ici ou là, subsister (sur les maintiens en maternelle, l'appréciation du handicap ou de la difficulté et les décisions qui en découlent).

Il serait effectivement souhaitable que l'ensemble des commissions aborde certains sujets avec le même esprit et dans le même sens, les instructions pour ce faire ne pouvant être données aux CCPE et CCSD, et non à leurs secrétaires, que par les autorités conjointes de tutelle.

Le président est toujours IEN et la confusion des fonctions mène toujours à l'adaptation des décisions aux moyens existants (places dans les CLIS, sélection à l'entrée en EGPA et surtout inexistence des UPI).

Dans ces situations le mot "intégration" est bien pratique, surtout dans l'enseignement primaire.

Résumé : L'intégration des élèves handicapés doit s'effectuer dans les meilleures conditions possibles pour l'enfant, sa famille, ses camarades et l'enseignant de la classe fréquentée.

Actuellement, les conditions optimales pour une intégration réussie sont rarement réunies : aux manques d'informations et de formation sur le handicap présenté par l'élève, s'ajoutent parfois des problèmes matériels qui alourdissent encore la tâche des enseignants.

D'autre part, nous réaffirmons notre attachement à l'existence au sein des établissements spécialisés, de structures scolaires qui restent un moyen complémentaire et / ou alternatif à l'intégration individuelle en classe ordinaire ou collective en CLIS.

1. Les textes officiels

Les textes officiels dans leurs principes ne sont guère discutés mais les interprétations locales qui en sont faites sont discutables et les moyens qui doivent permettre leur mise en application restent à préciser.

Les collègues témoignent de scolarisations d'enfants ayant des difficultés particulières qui sont des réussites et d'autres qui posent des problèmes insolubles mais tous font ressortir l'effort important que demandent toutes les actions d'intégration.

Ces efforts supplémentaires sont pris en compte par la circulaire du 29 janvier 1982 qui précise notamment :

« Une grande souplesse dans l'application des normes d'effectifs dans les classes, en fonction de chaque situation, pouvant entraîner un allègement quantitatif... »

« Les enseignants non spécialisés et directement associés au projet d'intégration feront l'objet d'un effort particulier d'information, de formation et de soutien. »

Sur le plan concret les enseignants accueillant un enfant en intégration demandent :

- le droit d'assister aux équipes éducatives et aux commissions en étant remplacés ;
- la rémunération des temps consacrés aux concertations et à la construction des projets d'intégration ;
- la prise en compte par la carte scolaire des actions d'intégration;

- Le droit à une information portant sur le handicap des enfants accueillis ;
- Le droit à l'aide d'un enseignant spécialisé pour la prise en charge du handicap ;
- Un allègement quantitatif des effectifs de l'école, fixé nationalement, au profit de la classe intégrant l'enfant.

Ils demandent que l'aide de SESSAD soit élargie en application de la Circulaire du 18 novembre 1991 qui précise :

« Les inspecteurs de l'Education nationale chargés de l'adaptation et de l'intégration scolaires... seront pour leurs collègues inspecteurs de l'Education nationale, pour les chefs d'établissements, pour les directeurs d'écoles et pour les enseignants des conseillers attentifs ... ils établiront, en particulier, les liaisons indispensables avec les directeurs régionaux et départementaux des Affaires sanitaires et sociales pour que les moyens de soutiens spécialisés nécessaires soient dégagés. »



Ils estiment indispensable la rédaction d'un véritable projet d'intégration, volontariste, prenant en compte tous les besoins de l'enfant et ne se limitant pas à un simple constat décrivant l'action en cours comme l'induit par sa forme le contrat d'intégration utilisé dans le département.

La circulaire du 29 janvier 1983 précise :

« Il est indispensable, lors de l'élaboration des projets d'intégration, d'évaluer les moyens à mettre en œuvre, et tout particulièrement d'en prévoir les conséquences dans le temps, notamment dans le domaine budgétaire :

- moyens en personnels enseignants pour les allègement d'effectif, les prises en charge spécialisées ;
- moyens en personnels spécialisés non enseignants, personnels médicaux et para-médicaux ;
- assistances particulières pour les déplacements l'aide à la vie quotidienne par des personnels de service, aides-éducateurs, etc...
- adaptation des locaux ;
- locaux spécialisés pour les interventions des personnels spécialisés ;
- matériels nécessaires à la scolarisation à la charge des établissements scolaires et des collectivités locales et matériels spécialisés à la charge des services de soins ou de soutiens spécialisés ;
- transports par l'Etat (Décret du 22 Juillet 1977) ;
- repas et hébergement (familles avec l'AES).

La mise en place de tels projets nécessite une CDES qui ne soit pas une chambre d'enregistrement gérant la pénurie mais comme le précise la circulaire 96-167 du 20 juin 1996 une commission ayant « toute compétence pour promouvoir, élaborer et suivre les projets individuels d'intégration ou susciter des projets collectifs ».

Enfin si la Loi de 1975 précise bien dans son article 6 modifié par la loi 78-753 du 17 juillet 1978 que « La décision de la CDES s'impose aux établissements scolaires ordinaires et aux établissements d'éducation spéciale dans la limite de leur spécialité... »

Il est rappelé que les parents restent toujours maîtres de la décision finale et que la procédure de scolarisation d'un enfant handicapé est précisée par la circulaire 91-302 du 18 novembre 1991 :

Deux situations peuvent se présenter :

1. L'équipe pédagogique, réunie par le directeur d'école ou le chef d'établissement, estime remplies les conditions d'une intégration scolaire. L'accueil immédiat est proposé à la commission d'éducation spéciale compétente. Il appartient à cette dernière de notifier cette intégration, d'être le garant de l'action engagée et de veiller à la mise en place d'un projet pédagogique, éducatif et thérapeutique, en liaison avec les intervenants éventuels qu'ils relèvent de l'Education nationale, d'un établissement ou service d'éducation spéciale, du secteur de psychiatrie infanto-juvénile ou du secteur libéral.

2. L'équipe pédagogique, réunie par le directeur d'école ou le chef d'établissement, estime que les conditions de cette intégration ne sont pas effectives. Après avoir expliqué et motivé le refus d'accueil au demandeur, le directeur d'école ou le chef d'établissement saisit sans délai la commission d'éducation spéciale compétente à qui il revient de proposer à la famille une réponse adaptée aux besoins de l'enfant ou de l'adolescent :

- accueil dans l'école ou l'établissement du quartier, après que les conditions d'une intégration réussie auront pu être réunies ;
- accueil dans une autre école ou un autre établissement scolaire, avec les mesures dérogatoires éventuellement indispensables (secteur scolaire, transports...) ;
- accueil dans un établissement spécialisé avec, éventuellement, une intégration à temps partiel en milieu scolaire ordinaire.

En aucun cas, la responsabilité de rechercher une solution à la scolarisation ou à l'éducation de l'enfant ou de l'adolescent ne sera laissée à la famille seule.

Et on pourrait ajouter... ou à l'enseignant de la classe d'accueil seul.

La Circulaire du 19/11/99 ne fait, en réalité que confirmer la volonté d'accueil et de scolarisation des enfants handicapés mais cela ne doit pas rester qu'un texte de plus qui, sans une volonté de mettre en place des dispositifs complets et cohérents, ne fera qu'engendrer des situations

d'intégration « trop exigeantes pour l'élève » ...et son entourage. La volonté (ou bonne volonté !) peut-elle seule repousser les limites de l'intégration ?

2. Les réalités de terrain

2.1 L'intégration individuelle

L'intégration individuelle d'un enfant handicapé dans une classe ordinaire pose des problèmes différents selon que l'enfant est intégré en Maternelle ou en Primaire, selon son ou ses handicaps, selon le partenariat qui accompagne cette intégration.

Ø Déficients auditifs :

Les enfants peuvent bénéficier de l'aide du Centre Ressources par l'intervention d'une enseignante spécialisée et de l'aide d'une Association de parents (Association de Parents d'Enfants Déficients Auditifs de Basse-Normandie - APEDABN) qui met à disposition des parents pour apprendre à coder le langage parlé (LPC).

Cette action apparaît un facteur d'intégration, puisque les enfants de la classe d'accueil, comme l'enfant handicapé, apprennent à communiquer ensemble par ce langage code.

Un autre type d'aide peut-être donné par le SESSAD du CROP, qui semble privilégier plus le langage des signes.

Ce qui pourrait apparaître, une opposition des méthodes, semble en fait une complémentarité des services. Du fait du manque de personnel spécialisé suffisant au Centre Ressources pour couvrir les intégrations individuelles (15 enfants actuellement pour 130 enfants handicapés auditifs en tout). Enfin, suivant le degré de handicap de l'enfant, une méthode (LPC) ou l'autre (langage des signes) peut être plus adaptée.

Ø Déficients visuels

En l'absence de tout établissement spécialisé dans la région et après la fermeture de la CLIS de Louis Lechatellier à Caen, les enfants déficients visuels n'ont le choix qu'entre l'intégration individuelle et le départ vers des établissements spécialisés éloignés. L'intégration sur site peut être la règle, tant en Maternelle qu'en Primaire, à condition toutefois d'en garantir les moyens et la qualité: - si l'adaptation des documents et livres scolaires en Braille et gros caractères est maintenant parfaitement assurée grâce aux associations et aux collectivités locales et territoriales, le suivi pédagogique par les enseignants spécialisés reste largement déficitaire du fait de l'absence et du non-remplacement de 1,5 postes sur les 5 existants.

Le manque criant de SESSAD, alors qu'un projet de création a été déposé depuis plusieurs années, laisse à la seule initiative des parents, les rééducations indispensables.

Le matériel informatique de pointe, nécessaire au travail des enfants déficients visuels est laissé à la seule charge des associations.

Au niveau des collèges et lycées, les enfants ont encore le choix entre intégration sur site et intégration au Collège Marcel Pagnol et au Lycée Fresnel ou un plateau technique et des moyens en soutien leur permettent une scolarité de qualité.

Ce choix minimum doit être absolument maintenu et les structures originales de Pagnol et Fresnel renforcées, pérennisées et élargies en collaboration avec d'autres lycées et LEP permettant ainsi une plus grande diversification des orientations.

Enfin, il est nécessaire de mettre en place le personnel qui peut aider à l'autonomie, à la locomotion et à l'initiation à la canne blanche.

Actuellement, dans le Calvados, 50 jeunes déficients visuels bénéficient d'une intégration individuelle, de la Maternelle au Lycée.

Ø Les déficients moteurs

L'intégration dépend du type et du degré de handicap.

- Les enfants atteints d'une myopathie, ainsi que les enfants atteints d'un Spina-Bifida, sont facilement intégrables lorsqu'ils bénéficient de l'aide d'associations de parents. Cependant, il y a un taux incompressible d'enfants qui ne peuvent être intégrés, du fait de troubles associés trop lourds et qui nécessitent une prise en charge spécialisée et médicale.

Il existe dans le Calvados:

- L'IEM (Institut d'Education Motrice) d'Hérouville-St-Clair
- Le Centre Educatif et le SESSAD de l'APF (Association des Paralysés de France)
- le Centre de Rééducation Fonctionnelle du Manoir d'Aprigny. Ce centre dépend de l'Annexe 24 et de l'Annexe 22 (placement hospitalier). Actuellement, il y a une inquiétude de fermeture pour les enfants dépendant de l'Annexe 24. Or, que se passera-t-il pour les enfants dont le handicap est trop lourd et qui ne peuvent être intégrés plus qu'ils ne le sont actuellement?

Les enfants convalescents bénéficient d'une scolarisation à domicile (3 à 4 heures par semaine).

Il apparaît nécessaire d'interpeller les collectivités locales pour « aménager » les écoles pour accueillir l'enfant (circulaire n° 83-082, 83-4 et 3-83-S du 29 janvier 1983)

Que dire du refus de l'intégration d'un enfant IMC avec son chien dans son école d'origine et à l'IEM ? Le chien de cet enfant ne peut-il pas être considéré comme un auxiliaire d'intégration, comme le sont les chiens pour les aveugles?

Ø Les enfants présentant des troubles de la conduite et/ou du comportement

Ces enfants ne sont pas des enfants handicapés selon les textes ils sortent du cadre de l'OMS.

La situation de ces enfants préoccupe au plus haut point les enseignants que ce soit en Maternelle ou en Primaire car elle pose rapidement le problème des limites. En effet, sont mis en avant :

- la responsabilité de l'enseignant en cas d'incident ou d'accident ;
- le signalement et la prise en compte de la dangerosité de la situation ;
- la remise en cause éventuelle du projet établi (lorsqu'il y en a un) ;
- les réactions des autres enfants et des autres parents ;
- le recours à la déscolarisation : ce sont les enseignants qui sont culpabilisés, l'administration pense qu'ils n'ont pas su ou pas voulu, jusqu'où peut-on accepter la situation? Il n'y a aucune aide, que ce soit en moyen humain pour l'enfant et l'enseignant ni que ce soit en aménagement. Qui interpeller? Quels recours existent? Les témoignages font part d'un grand désarroi, de découragement et de forte culpabilité tant l'isolement de l'enseignant est grand.

Quelques propositions : après quelque temps, pour permettre l'adaptation de l'enfant (surtout s'il s'agit d'une première scolarisation), l'enseignant peut:

- consigner par écrit précisément les difficultés rencontrées (permet d'objectiver la situation) ;
- rencontrer et informer la famille des difficultés rencontrées (difficultés passagères ou non) ;
- demander un conseil des maîtres (pour trouver des solutions internes à l'école et c'est toute l'équipe pédagogique qui doit être concernée)
- saisir le RASED, si une aide pédagogique, rééducative ou un bilan psychologique peut être mis en oeuvre ;
- demander conseil à la C.C.P.E. ;
- demander l'aide du médecin de P.M.I. (si l'enfant est en Moyenne Section) ou du médecin scolaire (si l'enfant est en Grande Section de Maternelle) pour aboutir à une équipe éducative et constituer un projet

individuel, qui indiquera les moyens à mettre en oeuvre et ce que chacun peut faire (aide des services extérieurs: Guidance, C.M.P., Hôpitaux de jour,...)). Si la situation n'évolue pas, il est possible d'interpeller les services sociaux, si les problèmes apparaissent de cette nature ou de faire une saisine auprès de la C.C.P.E., ou de la C.D.E.S. si les solutions internes à l'école sont épuisées.

Conclusion

Il est nécessaire de maintenir les Centres spécialisés et d'ouvrir des CLIS correspondants aux déficiences afin de permettre le choix et une souplesse dans le parcours scolaire et de soins de l'enfant handicapé.

Ce qui ressort des divers témoignages c'est que l'intégration d'un enfant requiert du temps pour l'équipe éducative, le renseignement de la feuille scolaire, la présence à la Commission (toujours revendiquée), les synthèses (avec les partenaires de l'intégration, les familles, le suivi institutionnel).

L'intégration nécessite un accompagnement, à l'école, d'adultes en supplément, dont on évitera de diminuer le service pour répondre à d'autres besoins (emploi des aides-éducateurs ou des auxiliaires d'intégration, ATSEM, ou autres personnels).

Enfin, il apparaît nécessaire de veiller à ne pas créer un phénomène de saturation ou l'image d'une école « intégrative » par trop de situations.

2.2 L'intégration collective

Si, comme nous l'avons vu précédemment, un certain nombre d'intégrations individuelles en Maternelle (dans le cadre d'un contrat d'intégration avec un projet individuel assorti d'un partenariat) sont possibles et apparaissent positives, il semble plus difficile de les réaliser en Primaire, notamment lorsqu'il s'agit de handicaps mentaux. Il est donc nécessaire de recourir à des regroupements d'intégration dans des CLIS.

Dans le Calvados, seules existent des CLIS 1. Pourquoi n'y a-t-il pas de CLIS 2 pour déficients auditifs et CLIS 4 pour déficients moteurs, et qu'il n'existe plus de CLIS 3 pour déficients visuels?

Les textes régissant la scolarisation des enfants handicapés à l'École primaire (circulaire n°91-304 du 18 novembre 1991) stipulent que lorsqu'une admission dans une CLIS est envisagée pour un enfant, « *la commission de l'éducation spéciale (CCPE ou CDES) recueille l'avis de l'enseignant de la CLIS concernée, qui l'informerait sur la composition de sa classe et sur son projet pédagogique* ». Or, il semble que cette pratique soit très rare

puisque utilisée par une seule C.C.P.E. à Caen, pour des CLIS 1 (avec un projet de classe très spécifique) puisqu'elles accueillent des enfants trisomiques pour l'une d'entre elles et des enfants venant d'hôpitaux de jour pour une autre d'entre elles.

La transformation systématique des classes de Perfectionnement en CLIS 1 a entraîné la quasi-disparition des classes de Perfectionnement, alors que la Loi du 15 Avril 1909 n'est pas abrogée. Si beaucoup d'enfants ont bénéficié d'une intégration "forcée" dans les classes ordinaires, trop souffrent du manque de réponses adaptées à leurs difficultés, malgré les interventions du réseau. Nous retrouvons ces enfants en fin de circuit scolaire, proposés pour une orientation S.E.G.P.A., qui n'est pas toujours adoptée par les C.C.S.D. et ces enfants se retrouvent en 6ième, en difficultés scolaires persistantes, avec un vécu d'échec scolaire depuis de longues années. Il serait temps de prendre en compte d'autres paramètres, tels que les problèmes sociaux ou l'absence d'accompagnement éducatif, car ces enfants ne relèvent pas de la maltraitance mais plutôt de carences éducatives, qui traitées de façon préventive, auraient peut-être pu éviter l'enkystement des troubles. Les aides des R.A.S.E.D., des services A.E.M.O. ainsi que des services de Guidance débordés par d'autres priorités, n'arrivent pas à faire le travail de prévention qui font pourtant partie de leurs missions.

La C.D.E.S. du Calvados utilise les CLIS 1 comme des passerelles entre l'école et les établissements spécialisés mais à l'inverse semble utiliser encore trop peu l'école comme élément intégratif des établissements spécialisés. De plus, lorsque la C.D.E.S. préconise une CLIS 1 qui intègre totalement un jeune, assortit rarement cette intégration globale CLIS 1 à une aide S.E.S.S.A.D., qui apparaît souhaitable par les enseignants qui se retrouvent seuls à gérer les difficultés du jeune. Pourquoi est-ce si difficile d'obtenir des aides S.E.S.S.A.D.?

Les CLIS 1 sont implantées dans les écoles primaires sans qu'il y ait eu de volonté intégrative au préalable, dans un projet d'école. Aussi, ces classes se trouvent le plus souvent isolées et les collègues des autres classes hésitent ou refusent d'intégrer les enfants des CLIS 1, alors que c'est prévu par les textes. Le plus souvent, les collègues de CLIS 1 se retrouvent contraints de "mendier" des intégrations au compte-goutte et par les bonnes relations d'amitié engagées avec les collègues, alors que cela devrait être une pratique dans une politique globale d'intégration. Parfois, des décroissements existent, le plus souvent pour des activités de sport, cuisine, travaux manuels ou créatifs mais peu d'écoles acceptent de réaliser des groupes de besoin en lecture ou mathématiques.

Certaines C.C.P.E. affectent des jeunes en CLIS 1 avec intégration en classe ordinaire. Les collègues de CLIS 1 comme ceux de classes ordinaires vivent cela comme un "forcing" administratif, qui majore les difficultés relationnelles des équipes pédagogiques et qui se termine le plus souvent par un rejet de l'intégration.

3. Propositions et revendications

Les textes prévoient la constitution d'U.P.I. seulement s'il existe une convention entre un Collège et un S.E.S.S.A.D., il apparaît souhaitable de s'en inspirer pour les CLIS 1.

Seule une politique intégrative d'ensemble, concernant tous les enseignants, peut permettre une réussite à long terme des intégrations scolaires, qu'elles soient individuelles ou collectives. C'est l'ensemble de l'école qui doit être concerné et inscrire l'intégration (individuelle ou collective) dans son projet d'école, en prévoyant des décloisonnements, des regroupements d'enfants où les enfants intégrés participent au même titre que les autres; des temps de réflexion pour les équipes pédagogiques pour réajuster les pratiques pédagogiques et chercher, innover; des moyens suffisants en personnel pour encadrer et permettre des remplacements pour les synthèses, équipes éducatives, temps de concertation - coordination.

Des rencontres pluridisciplinaires (avec les partenaires sociaux, éducatifs, médicaux et para-médicaux) autour de thèmes concernant l'intégration et les difficultés rencontrées, afin que le maillage inter-professions existe et se consolide.

4. Conclusion

Les mots-clés de l'intégration sont choix et souplesse. Choix donne aux parents de la forme que prendra l'intégration. Souplesse pour le passage d'une forme d'intégration à une autre. Cela nécessite de la part de l'administration et des structures des qualités d'écoute, de souplesse et de disponibilité. L'intégration ne peut pas se faire uniquement par une circulaire, elle nécessite:

- des structures d'accueil suffisamment dotées en personnels et en matériel ;
- des commissions d'orientation imaginatives et volontaires, qui travaillent en constante liaison avec le terrain ;

- une administration souple pour ne décourager aucun projet, combative pour dégager des moyens, ouverte pour travailler en relation avec les secteurs de la Santé et les Services Sociaux.

CENTRE RESSOURCE POUR LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS ET MALADES

Le centre ressource regroupe les enseignants spécialisés qui accompagnent la scolarisation des élèves handicapés et malades accueillis dans tous les établissements scolaires publics : Écoles, Collèges et Lycées du département du CALVADOS.

Les locaux de ce centre ressource se situent :
60, Rue Eustache RESTOUT
14000 CAEN
Tel - Répondeur - Fax : 02 31 82 37 34

SES OBJECTIFS :

Favoriser la scolarisation des enfants et adolescents handicapés dans les milieux les plus ordinaires possibles.

Permettre aux jeunes malades de conserver les liens avec leur milieu scolaire d'origine.

LES ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS : NOMBRE ET QUALIFICATION

- 2 postes d'enseignants spécialisés auprès des jeunes déficients auditifs.
- 4,5 postes d'enseignants spécialisés auprès des jeunes déficients visuels.
- 1 poste d'enseignant spécialisé auprès des jeunes présentant des syndromes autistiques.
- 1 poste d'enseignant spécialisé auprès des jeunes malades.

MISSIONS DES ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS :

- Informations relatives au handicap et aux incapacités liées à ce handicap.

- Informer :
 - le ou les enseignants de la classe,
 - les autres enseignants de l'établissement scolaire,
 - l'équipe éducative,
 - le personnel de l'école
 - les camarades du jeune handicapé
- et sensibiliser l'environnement scolaire à la problématique du jeune et aider à la mise en place de stratégies et de conduites adaptées.

Auprès de l'enfant ou de l'adolescent :

- Définir les besoins pédagogiques spécifiques de l'élève :
 - besoin d'un matériel adapté
 - techniques palliatives : apprentissage et utilisation des techniques de communication palliatives destinées à adapter la forme et le contenu des messages pédagogiques -Braille, Dactylo, codage LPC....

* Aider à préciser les aménagements utiles à la compréhension du message pédagogique :

- du point de vue matériel,
- du point de vue des contenus, afin de les adapter aux compétences et aux difficultés du jeune liées à son handicap.

Tous ces besoins sont recensés lors des expertises réalisées à la demande de la CCPE.

* Participer à l'élaboration et à la rédaction du projet pédagogique spécifique.

- Il est conçu et rédigé par l'ensemble des intervenants avec l'accord de la famille. La Commission d'Education spéciale concernée - CCPE ou CCSD- est garante du projet pédagogique inclus dans le contrat d'intégration.

* Accompagner l'intégration selon les modalités précisées dans le projet :

- Accompagner l'élève handicapé en classe ou hors de la classe si nécessaire en utilisant les moyens prévus et relevant de la compétence de l'enseignant spécialisé.
- Accompagner l'enseignant d'accueil. Lui fournir les informations utiles à la résolution des problèmes rencontrés - en classe et/ou lors des réunions d'information -.

* Aider à l'évaluation du projet.

Conditions générales à réunir
pour garantir une intégration de qualité « sur site »
d'un élève déficient visuel.

Ce document ne tient compte que des moyens ayant une incidence pédagogique et exclut donc ce qui relève du secteur social, para-médical et médical, moyens tout aussi indispensables, mais qui relèvent d'une SAAAIS.

I – Les enseignants spécialisés

Le rôle d'un enseignant spécialisé auprès d'un élève
déficient visuel scolarisé en milieu ordinaire.

1- Ecriture : 30 mn par semaine

La prise de note manuelle étant lente et la relecture très difficile il est indispensable de travailler aux techniques suivantes :

En Maternelle : Dès la 2^{ème} année (3-4 ans) apprentissage à la tenue du crayon, à la coordination œil-main, choix des scripteurs. Pré-apprentissage spécifique (formation des lettres, type de graphismes le plus adapté au handicap. Travail sur la taille du support d'écriture.

En CP-CE1 : apprentissage d'une écriture adaptée sur papier spécialement ligné

En CE2: apprentissage de la dactylographie

A partir du CM1 : apprentissage à l'utilisation d'un poste informatisé

Dans ce cadre se fera aussi l'apprentissage, par l'enseignant spécialisé, de l'utilisation des aides optiques : vidéo-agrandisseurs, loupes, éclairages, tables inclinables.

2- Le Braille : 1 heure par semaine

Dans le cas de maladies évolutives il est utile de mettre en place, au moment nécessaire, un apprentissage du Braille puis du Braille abrégé.

3- L'accèsion à l'information
semaine

1 à 2 heures par

La prise d'information au tableau et sur tous les documents présentés étant difficile, la réalisation des travaux étant lente, il est nécessaire de reprendre avec l'élève, en travail individuel, les principales informations présentées dans la semaine pour s'assurer qu'elles ont été correctement perçues. Ce sera l'occasion d'apprendre à l'élève à utiliser avec une efficacité optimum, ses capacités visuelles réduites et développer les suppléances sensorielles.

A partir du collège, ce travail se transformera en soutien scolaire qui se fera, compte tenu des connaissances nécessaires, directement par les professeurs des matières concernées.

4- L'autonomie et la socialisation dans le cadre scolaire :
30 mn par semaine

Malgré une apparente aisance, les élèves déficients visuels sont en danger permanent dans leurs déplacements. La connaissance topographique de leur école et leur contact avec les camarades sont entravés par leur vue. Il convient donc de consacrer une séance hebdomadaire à leur faire connaître leur école dans les moindres détails pouvant présenter un danger, et à faciliter leur contact avec l'autre, soit par une aide directe soit par une information aux autres classes de l'école.

5- L'aide à l'enseignant d'accueil

1 heure par semaine

Chaque enseignant recevant un élève handicapé visuel doit pouvoir, avec l'aide de l'enseignant spécialisé, préparer sa classe de la semaine et notamment choisir les documents qui devront être adaptés pour la semaine suivante.

Une réflexion sera menée sur la conduite quotidienne de la classe de façon à favoriser l'intégration la plus complète possible de l'enfant à la vie de la classe.

Une information et une sensibilisation sur le handicap sera menée sur l'école d'accueil.

6- L'adaptation des livres et documents pédagogiques

1-2 heures par semaine

Suivant les indications de l'enseignant d'accueil, l'enseignant spécialisé va préparer l'adaptation des livres et documents nécessaires à la scolarité. Il remettra ensuite ces documents commentés aux secrétaires chargés de les exécuter. Il vérifiera la conformité de leur réalisation avant de les mettre à la disposition de l'élève et expliquera à celui-ci la façon la plus efficace de les utiliser. Ce travail prend au minimum, 1 heure en primaire et 2 heures en secondaire.

7- Les déplacements : 1 à 2 heures par semaine

L'intégration sur site nécessite le déplacement de l'enseignant spécialisé, parfois sur de longues distances. Les horaires doivent coïncider avec les disponibilités des personnes à rencontrer (élèves et enseignants). Ces spécificités amènent des pertes de temps incontournables qui doivent être prises en compte si on ne veut pas réduire d'autant le temps de présence « efficace » auprès des personnes concernées.

Conclusion :

Les moyens à mettre en place pour un élève en intégration sont donc :

1- La prise de note :	30 mn	par semaine
2- Le Braille :	1 heure	par semaine
3- L'accession à l'information	1-2 heures	par semaine
4- L'autonomie et la socialisation dans le cadre scolaire	30 mn	par semaine
5- L'aide à l'enseignant d'accueil	1 heure	par semaine
6- L'adaptation des livres et documents pédagogiques	1-2 heures	par semaine
7- Les déplacements :	1-2 heures	par semaine

Récapitulatif selon les niveaux (avec ou sans apprentissage des techniques Braille), pour l'élève :

Maternelle : Enseignant spécialisé :	2 à 4 heures
Primaire : Enseignant spécialisé :	5 à 8 heures
Secondaire : Enseignant spécialisé :	5 à 7 heures

II- L'adaptation en gros caractères des livres et documents.

Remarques préliminaires :

- Il n'existe pratiquement aucun livre scolaire en gros caractères sur le marché français.
- Au Cours préparatoire, certains livres scolaires sont d'origine en corps 16 et peuvent être exploités directement.

Il existe trois niveaux d'adaptation des documents en gros caractères :

1- La photocopie Noir et blanc à 141 % (passage de A4 à A3)

Praticable par n'importe quelle école, elle ne peut être employée que pour les documents monochromes d'origine ne comportant que du texte et à condition que l'élève puisse voir le corps 16. Ce qui réduit son utilisation, dans la plupart des cas, aux documents urgents créés par l'enseignant d'accueil.

2- La photocopie Couleur à 141 %

Elle est employée en cas d'encombrement des centres d'adaptation. Le passage en A3 d'une carte ou d'un schéma permet très rarement à l'élève de lire les légendes et commentaires qui, dans les documents de ce genre, sont d'origine en corps 6-8 et se retrouvent en 8-10 après agrandissement, or cette taille reste illisible par la plupart des enfants. Les documents A3 obtenus sont encombrants, entrent difficilement dans les cartables. Les couleurs d'origines sont conservées, mais ne peuvent être adaptées à la vision particulière de chaque élève.

Grâce à une table de sélection, il est possible de réaliser ponctuellement des agrandissements jusqu'à 400 % de certaines parties de documents.

3- La remise en page sur ordinateur en A4

C'est la seule méthode réellement efficace, permettant un travail sans fatigue de l'élève. L'adaptation du corps d'écriture peut se faire à chaque cas, les couleurs peuvent être retraitées, le document final est en A4 et prend place facilement dans le cartable. L'élève n'est pas désigné à ses camarades comme handicapé car l'aspect extérieur de son document est très proche de l'original.

Son temps de réalisation est important et demande une main d'œuvre spécialisée.

III- L'équipement de la classe d'accueil

Le matériel existant :

Le pupitre inclinable : il permet que l'enfant ne se penche pas sur sa table pour pouvoir lire ou écrire et évite ainsi de graves déformations de la colonne vertébrale.

L'éclairage : Une lampe basse tension est indispensable aussitôt que l'éclairage ambiant est un peu trop faible.

Le papier spécialement ligné : L'élève déficient visuel distingue souvent mal les lignes ordinaires des cahiers, d'où une écriture souvent déplorable qu'il ne peut pas relire. Le papier spécialement adapté améliore grandement le confort d'écriture.

La vidéo-loupe : Appareil composé d'une caméra et d'un moniteur, il permet d'accéder aux documents couleurs avec un grossissement allant jusqu'à 800%. C'est l'accès pour l'élève aux documents non adaptés de la classe, l'observation possible des objets et animaux en sciences naturelles, par exemple. Il ne remplace pas les livres et documents adaptés car son usage doit être ponctuel et limité du fait de la fatigue engendrée par l'observation sur écran vidéo. Certains modèles permettent de diriger la caméra vers le tableau et l'élève peut ainsi accéder aux informations écrites par le maître quand la vision de loin est atteinte.

La machine à écrire à gros caractères : elle permet dès le CE1 une première initiation à la dactylographie.

Le Traitement de texte : Equipé d'un écran 19 ou 21 pouces un ordinateur portable va permettre à l'élève de prendre ses notes en classe avec un excellent confort. L'initiation à son utilisation peut commencer quand le clavier commence à être maîtrisé (CE2-CM1). Une imprimante couleur A3 complétera l'équipement. Il permettra notamment l'accès aux dictionnaires et encyclopédies sur CD ROM. Equipé d'un scanner, il permettra aux élèves de Lycée, initiés à son utilisation aux cours du cycle collège, d'effectuer leur propre grossissement de documents.

Les aides optiques : Il existe de nombreuses loupes et jumelles permettant d'améliorer l'accès à l'information proche ou éloignée. Leur utilisation est rarement pratique dans le cadre du travail scolaire quotidien mais au cours d'un déplacement ou dans une utilisation ponctuelle elles peuvent être un appoint utile.

Sauf contre-indication ophtalmologique (Eclairage ou vidéoloupe, notamment, dans certains déficits visuels) chaque classe accueillant un enfant déficient visuel doit être équipée du matériel suivant :

Maternelle :	Pupitre inclinable Eclairage Vidéoloupe couleur Type Axos Papier spécialement ligné Aides optiques
CP :	Pupitre inclinable Eclairage Vidéoloupe couleur Type Axos Papier spécialement ligné Aides optiques
CE1-CE2	Pupitre inclinable Eclairage Vidéoloupe couleur Type Axos Papier spécialement ligné Aides optiques

	Machine à écrire
CM1-CM2	Pupitre inclinable Eclairage Vidéoloupe couleur Type Axos Papier spécialement ligné Aides optiques Ordinateur avec écran 19-21 pouces
Collège	Pupitre inclinable Eclairage Vidéoloupe couleur Type Axos Papier spécialement ligné Aides optiques Ordinateur avec écran 19-21 pouces Scanner pour initiation
Lycée	Pupitre inclinable Eclairage Vidéoloupe couleur Type Axos Papier spécialement ligné Aides optiques Ordinateur avec écran 19-21 pouces Scanner Logiciels de grossissement et de synthèse vocale

I. RAPPEL HISTORIQUE

La circulaire du 18 novembre 1991 reprend ainsi l'historique de la scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire :

(...) La loi du 15 avril 1909 avait créé les "classes de perfectionnement " annexées aux écoles élémentaires, pour l'accueil des enfants "arriérés". Beaucoup plus tard a été organisé l'accueil, dans les écoles ordinaires, d'élèves présentant d'autres formes de déficiences, en particulier physiques et sensorielles, génératrices d'incapacités et de handicaps.

La loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975, a affirmé le principe de l'obligation éducative, ainsi que celui de l'intégration scolaire des jeunes handicapés. La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, rappelle dans ce domaine le rôle de l'institution scolaire.

Les circulaires des 29 janvier 1982 et 1983 ont, d'une part, fixé les grandes lignes d'une politique d'intégration scolaire et, d'autre part, apporté des précisions quant aux moyens de sa mise en œuvre. Afin de faciliter et d'encourager les actions d'intégration, la circulaire du 06 septembre 1991 en a défini les conditions, les formes et les modalités.

La rédaction nouvelle des annexes XXIV du décret modifié du 09 mars 1956 et des circulaires interministérielles d'application du 29 avril 1988 et du 30 octobre 1989 souligne l'importance de l'action éducative auprès des élèves handicapés accueillis dans les établissements spécialisés, ainsi que celle des pratiques visant à leur intégration scolaire.

Ainsi un contexte nouveau, qui vise à faciliter l'intégration des élèves handicapés, est défini. La nécessité et le rôle des classes spécialisées, qui permettent des actions adaptées aux handicaps et des situations, s'en trouvent soulignées. Cela implique une nouvelle définition des objectifs et des modalités de l'accueil collectif d'élèves handicapés à l'école maternelle et élémentaire et, plus particulièrement, des objectifs de l'organisation et du fonctionnement des "classes spécialisées" (...)

C'est à dire CLIS – Classes d'Intégration Scolaire.

Les textes ont donc prévu différentes "entrées " en scolarisation et différents "degrés" d'intégration :

- individuellement en classe ordinaire ;
- collectivement dans une école ordinaire (classe de perfectionnement ou CLIS) ;

- dans une école intégrée dans un établissement.
Ceci afin de s'adapter au mieux aux problématiques, besoins et évolutions des enfants handicapés.

Cependant :

- Il nous paraît dangereux de confondre scolarisation et intégration scolaire comme le fait l'administration. Les enfants handicapés peuvent aborder l'une et l'autre à des degrés divers.
- Il est évident que certains types de scolarisation paraissent plus coûteux que d'autres. La tentation est ainsi grande pour l'administration de l'Education nationale :
 - * de privilégier l'intégration en classe ordinaire puisque c'est l'enseignant ou l'école qui en porteront la quasi- seule responsabilité sans aide supplémentaire comme on le constate déjà. Ainsi, dans une école, l'achat de deux ordinateurs PC nécessaires à des élèves handicapés a été supporté par la coopérative scolaire. Dans d'autres cas, il a été fait appel à des associations privées (Rotary, Lion's club,...)
 - * de faire porter le coût nécessaire au bon accueil à d'autres : collectivités locales, autres ministères (remplacement des moyens Education nationale par des moyens Santé), sans pour autant favoriser le travail en réseau, ni mettre en place un véritable partenariat. Chacun semblant vouloir garder ses prérogatives.



- Une autre tentation de l'administration est de limiter l'offre de scolarisation et les moyens de l'intégration en diminuant le nombre d'enfants reconnus comme handicapés. Une pression existe, en effet, sur les commissions. Ainsi, cette non reconnaissance du handicap de certains enfants permet de ne pas ouvrir de classes spécialisées supplémentaires.

II. MISSIONS

Dans la circulaire du 18 novembre 1991,

- l'intégration en milieu scolaire ordinaire est une priorité afin de favoriser l'épanouissement personnel et intellectuel du jeune, le développement de ses capacités et l'acquisition de connaissances.
- La scolarisation doit aider à une meilleure insertion professionnelle et sociale dans le devenir de l'adulte handicapé.

Il y a quatre sortes de CLIS :

- 1. Handicap mental
- 2. Handicap auditif
- 3. Handicap visuel
- 4. Handicap moteur

À toutes les CLIS, s'impose le suivi des programmes et contenus de l'école ordinaire avec des adaptations "techniques" à chaque handicap ; Pour les CLIS 1, il s'agit de révéler et développer les capacités des jeunes handicapés à :

- accéder aux apprentissages scolaires fondamentaux (cf. programmes)
- accéder à un niveau de scolarisation satisfaisant, et ce, de manière positive et durable en respectant la singularité des cas...

Nous craignons une définition de plus en plus floue du handicap mental (caractère évolutif, dysharmonique) et que l'institution scolaire se renferme sur la transmission des savoirs et des savoir-faire, sur le développement des capacités cognitives. Ceci à l'exclusion de toute autre approche et au détriment du respect de la personnalité de l'enfant handicapé, dans sa totalité.

2. III. PUBLIC CONCERNE

Les CLIS ne se sont pas substituées à toutes les classes de perfectionnement.

Il y avait 39 classes de perfectionnement en 1996 et il y en aura encore 12 à la prochaine rentrée.

1. public concerné par la CLIS

Le recrutement des CLIS n'a pas changé : seuls les enfants dont le QI est inférieur à 70 sont admis en CLIS.

Pourtant, les textes rappellent que le recrutement ne doit pas se faire sur ce seul critère (cf. la circulaire du 18\11\91).

Cette tendance ne semble pas vouloir s'inverser.

En effet, dans ses dernières propositions pour les CLIS, la volonté ministérielle est de recruter des enfants ayant un taux de handicap reconnu supérieur à 50% et bénéficiant à ce titre de l'A.E.S. (l'Allocation d'Education Spécialisée).

Et quand la commission se prononce sur une orientation, elle ne se soucie, ni du projet de la classe, ni de la population déjà présente dans la classe. Ce qui a pour effet une très grande hétérogénéité du public accueilli (niveaux de déficience, pathologies psychiques...et enfants âgés de 6 à 12 ans).

2. public concerné par les classes de perfectionnement

On peut se demander où sont orientés les enfants qui relèvent des classes de perfectionnement.

Dans les faits, ils le sont dans les classes de perfectionnement qui existent encore, ou alors ils restent ou réintègrent les classes ordinaires, sachant qu'à partir du cycle III les enfants bénéficient rarement de l'aide du réseau.

Face à cet état de fait et au désarroi des enseignants des classes ordinaires, l'administration a trouvé comme palliatif :

a) la mise en place de classes d'adaptation fermées qui ne les accueilleraient qu'un an.

Ceci bien sûr, sans se doter des moyens nécessaires en personnel. Ce qui implique le démantèlement du RASED.

b) la mise en place des PPAP (Projet Personnalisé d'Aide et de Progrès, cf. circulaire de nov . 1998) que l'instituteur et le RASED élaborent en commun. Ces projets ressemblent « fortement » aux projets individuels que doivent rédiger les enseignants spécialisés.

Ces enfants n'ont pas besoin de passer devant une commission ,pour être suivis en adaptation ou dans une classe ordinaire.

Ils ne sont donc pas considérés comme relevant de l'enseignement spécialisé (« nous sommes de « bons élèves », nous nous rapprochons de la moyenne nationale !! »).

IV. PROBLEMES RENCONTRES PAR LES ENSEIGNANTS

1) le manque de temps institutionnel

Il faut dégager du temps pour :

- les rencontres avec les services sociaux et de santé (assistance sociale, Centre Médico-Psychologique, établissements spécialisés, éducateurs, hôpitaux de jour,...).

- les rencontres concernant le suivi du projet avec les familles.
- les synthèses et équipes éducatives : celles de nos classes et celles des enfants en cours d'orientation.
- les possibles liaisons perfectionnement /CLIS /SEGPA /UPI/Etablissements spécialisés.
- L'organisation et le suivi d'intégration partielle en milieu ordinaire.
- L'élaboration et la rédaction de tous les documents individuels sur observation, évaluation, projet,...

La plupart de ces temps sont pris bénévolement, l'administration ne reconnaissant pas leur existence propre.

Souvent, il est impossible d'obtenir des décharges pour les diverses synthèses.

Cette non reconnaissance revient à nier toute une partie de nos missions d'enseignants spécialisés.

Nous-mêmes nous nous sentons piégés par l'administration qui profite de notre conscience professionnelle.

2) le manque de contacts possibles avec les psychologues scolaires

Par manque de temps, dû à leur emploi du temps surchargé, nous ne les rencontrons souvent que lors des révisions de dossiers et rarement pour évoquer les problèmes auxquels nous devons faire face au sein de notre classe.

3) le manque de personnel spécialisé

Il entraîne des nominations à titre provisoire et donc un manque de stabilité et de continuité dans les relations :

- avec les enfants ;
- avec les parents ;
- avec les équipes enseignantes (en maternelle, en primaire et au collège);
- avec les services extérieurs.

4) le manque de concertation

Il n'y a pas toujours de prise en compte et d'analyse des besoins réels du terrain lors de l'implantation d'une CLIS.

L'ouverture d'une CLIS nécessite une coordination de tous les acteurs concernés (éducation nationale, intervenants extérieurs, pouvoirs publics et parents).

5) le manque de moyens spécifiques alloués aux classes spécialisées

On peut rappeler que l'intégration des handicapés est une priorité nationale. Les collectivités locales ne se donnent pas les moyens d'appliquer la loi de 1975 et la loi d'orientation de 1989. Elles considèrent la plupart du temps

une CLIS comme une classe ordinaire pour les subventions de fonctionnement qu'elles accordent aux écoles.

6) l'absence des enseignants aux CCPE

Les enseignants des classes spécialisées ne sont jamais « invités » aux réunions de CCPE. On leur demande juste de remplir la feuille de renseignement.

V. REVENDICATIONS

- Mise en place par la CDES d'un contrat d'intégration avec un service extérieur pour chaque enfant orienté en CLIS ;
- Sinon, renvoi du dossier à la CDES ;
- Allocation d'un temps institutionnalisé : sur les 27 heures effectives, 3 doivent être dégagées pour les synthèses, les commissions, les réunions et l'élaboration de projets ;
- Maintien et réouverture des classes de perfectionnement ;
- Maintien et développement du RASED ;
- A chaque classe spécialisée, un enseignant spécialisé formé ;
- Pas d'implantation de CLIS sans concertation avec tous les intervenants du secteur (éducation nationale, intervenants extérieurs, mairie et parents) ;
- Présence obligatoire pour l'enseignant concerné à chaque réunion de CCPE .

Les établissements spécialisés ont vu de nombreuses évolutions depuis la publication du décret du 9 mars 1956 organisant la scolarisation des enfants et adolescents handicapés.

Le décret du 27 octobre 1989 et ses circulaires d'application ont défini les nouvelles conditions techniques d'agrément.

La notion de prise en charge globale en assure la cohérence, et la place de l'enseignement y est clairement réaffirmée.

Les établissements spécialisés accueillent des enfants aux handicaps divers. Un instituteur spécialisé peut, selon l'établissement dans lequel il exerce, prendre en charge la scolarisation d'enfants déficients intellectuels, d'enfants ayant des troubles du comportement ou de la personnalité, d'enfants infirmes moteurs ou malades, d'enfants psychotiques...

La diversité des handicaps nécessite des formes diversifiées de prise en charge scolaire, au sein de groupe aux effectifs variables en fonction des difficultés. La constitution de petits groupes en raison des problèmes rencontrés, ainsi que l'accueil d'enfants de plus de 16 ans ne sont pas toujours compris par certains responsables de l'administration académique. Cette incompréhension a eu pour conséquence la fermeture de trois postes d'enseignement l'an dernier dans les établissements spécialisés.

Les établissements pour adultes sont complets depuis quelques années : en conséquence les jeunes restent dans les établissements pour enfants, qui ne peuvent plus accueillir les plus jeunes. Ainsi, on retrouve en primaire, au collège des enfants qui relèvent d'un établissement, déjà orientés par la CDES, mais inscrits sur une liste d'attente.

De la même façon, une interprétation restrictive des textes, associée à une volonté de récupération de moyens a conduit les responsables académiques à supprimer six demi-décharges de service de directeurs pédagogiques dans six établissements spécialisés du département. Cette mesure a eu pour effet de perturber gravement le fonctionnement du service public d'éducation dans ces structures où la prise en charge globale de l'enfant s'impose par les textes. La présence d'un directeur pédagogique avec une décharge complète est absolument nécessaire pour assurer la pérennité de l'école dans l'établissement. Les missions des directeurs pédagogiques restent cependant toujours les mêmes :

- Ø Animation de l'école ;
- Ø Administration ;

- ∅ Relation avec l'institution (participation aux instances de direction, aux réunions de synthèses, mise en place du projet d'établissement, des projets individuels des enfants...)

L'administration académique veut ignorer la situation dans laquelle elle les a mis.

Type de population

Les établissements reçoivent des enfants, des adolescents et des jeunes adultes présentant une déficience intellectuelle associée ou non à des troubles du comportement, de la personnalité et de la communication. Cette prise en charge s'effectue au titre de la loi de 1975 et des annexes XXIV après orientation par la CDES ou placement par les magistrats en raison de l'agrément justice des établissements. La population accueillie est confiée à l'établissement via la C.D.E.S, l'A.S.E, la «Justice» ou différents organismes (C.M.P.P, C.M.P, C.M.P.S, établissements...). Il est à souligner que ce mode de travail en « collaboration » avec d'autres structures existe depuis 1960, c'est-à-dire bien avant l'apparition des textes. La présence des instituteurs sous conventions dans les établissements de statut privé s'est généralisée à partir de 1964.

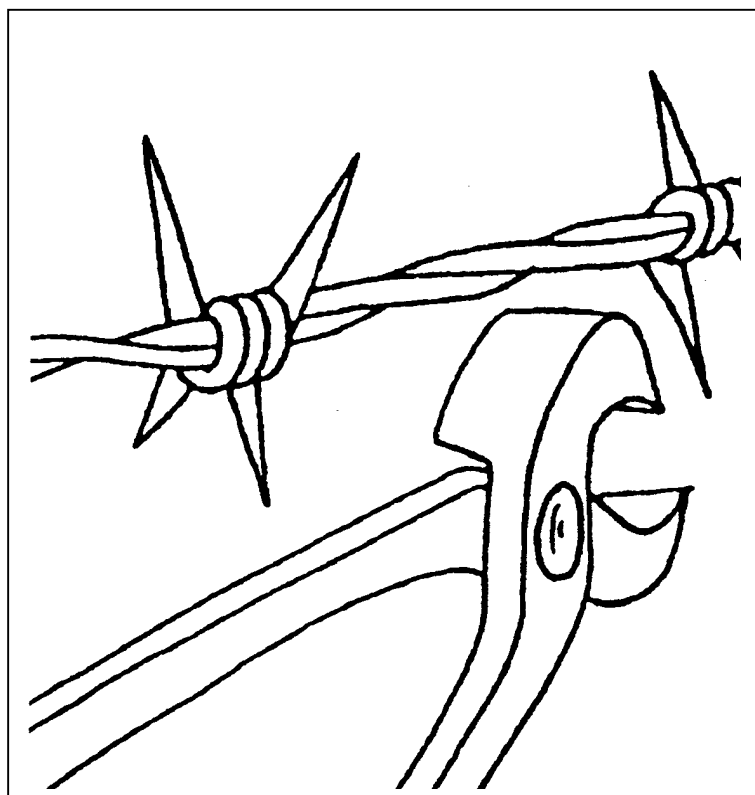
Ces conventions administratives impliquent pour les partenaires Education Nationale et Santé une collaboration sur des objectifs élaborés en commun.

Aujourd'hui l'Education Nationale semble vouloir mettre un terme à cette collaboration en favorisant exclusivement l'intégration des jeunes en milieu ordinaire rejetant du même coup les jeunes en difficulté dans le champ du pathologique.

Principes généraux

Quel que soit le « handicap » les annexes XXIV stipulent que la prise en charge doit être globale (accompagnement de la famille, soutien ou acquisition de connaissances, action pour développer la personnalité et l'insertion sociale). «L'ensemble des personnels (médicaux, paramédicaux, sociaux, éducatifs) y participe dans le cadre d'un projet pédagogique, éducatif et thérapeutique individualisé. Le directeur de l'établissement... en assure la cohérence et la responsabilité d'ensemble ainsi que la coordination avec les intervenants extérieurs » (annexes XXIV Article 10). « L'établissement s'assure le concours d'une équipe pédagogique et éducative, selon l'âge et les besoins des enfants : des enseignants assurant la formation scolaire et professionnelle des enfants et des adolescents par des actions pédagogiques adaptées (instituteurs spécialisés titulaires du C.A.P.S.A.LS, professeur d'enseignement général... » (annexes XXIV Article 13). Elles reconnaissent et affirment le droit à l'éducation scolaire pour tous. Pour cela, l'Education nationale doit maintenir des postes d'enseignants spécialisés au sein des établissements pour assurer la scolarisation des élèves handicapés qui ne peuvent pas être intégrés dans le milieu ordinaire; ou pour accueillir les enfants qui ne

peuvent plus rester dans leur structure d'origine. Le projet éducatif, pédagogique et thérapeutique est, de plus, agréé par la CROSS qui place ces établissements dans l'obligation d'accueillir des jeunes jusqu'à 20 ans suite à une orientation CDES. Ces annexes organisent également le maintien en milieu ordinaire et l'intégration scolaire toutes les fois que cela est possible. En conséquence de cette volonté d'intégration, les missions et l'organisation des services d'éducation et des soins à domicile (S.E.S.S.A.D) sont renforcées. À cette fin des conventions sont signées entre les partenaires de l'Éducation Nationale et les établissements qui bénéficient d'une habilitation justice-santé-éducation nationale ! Il faut permettre l'intégration des jeunes élèves handicapés en maternelle, en primaire, en CLIS, en SEGPA, au collège grâce au soutien d'un service de soins et par l'intervention d'un enseignant spécialisé.



Dans cette perspective notre objectif reste de donner du « sens » à l'histoire individuelle de chacun des jeunes face aux apprentissages, de leur permettre une réparation de l'image de soi dévalorisée qu'ils ont d'eux face à l'école et à la dynamique d'apprentissage. On ne peut, au nom d'une pensée unique et inique, oublier que ces jeunes, au cours de leur scolarité en milieu ordinaire, se sont construits dans l'exclusion scolaire. C'est donc une construction psychique qu'il nous faut aider à

déconstruire en leur donnant le temps de reconstruire une image positive de « l'école » et de « soi à l'école » qui, seul, permet d'éviter et/ou de faire face à la violence réciproque qui émerge au sein de tous les établissements scolaires. La mission de l'enseignant devient, ici, celle de créer un cadre, suffisamment souple et ouvert, une structure qui soit un lieu de cohérence et de cohésion, un espace qui leur permette de devenir ce qu'ils sont : des êtres de parole. Si en effet les jeunes en établissement sont en difficulté par rapport aux contenus d'enseignement et à leurs processus d'élaboration et de mise en oeuvre, ils sont d'abord et surtout en difficulté face à l'école vécue le plus souvent sur un mode persécutif. Une réponse purement technique reste insuffisante pour dépasser cette situation où la/les difficultés de l'élève sont engluées dans les difficultés de l'enfant/adolescent/jeune adulte. C'est en effet la personne dans toute sa complexité que l'on est amené à rencontrer. La pédagogie elle-même doit être un moyen privilégié pour créer

une dynamique d'apprentissage du sujet dans son rapport au monde et à l'autre. On n'apprend pas tout seul mais dans la confrontation à l'autre, à la pensée de l'autre.. Une des fonctions de l'enseignant est, peut-être de lui permettre de devenir autonome (autonomie vient de « mono » : loi) afin qu'il s'administre lui-même et ne soit plus assisté.

« Cet instant où, tout à la fois, l'enseignant est porté par l'exigence de ce qu'il dit, par la rigueur de sa propre pensée et des contenus qu'il doit transmettre et où, simultanément, il aperçoit l'élève concret, un élève qui lui impose un décrochage, un décrochage qui n'est en rien un renoncement... et ce moment n'a rien à voir avec « une centration » abstraite sur un sujet épistémique... un moment où sans rien renier de son projet de transmettre, le maître découvre que l'élève en face de lui échappe à son pouvoir, ne comprend pas, souffre... »

(P. Meirieu, La pédagogie entre le dire et le faire, E.S.F)

Cette attitude impose à l'enseignant d'assumer trois rôles :

- Ø «transmetteur du savoir» : acquérir des compétences techniques et culturelles
- Ø « gestionnaire des conflits» : aider le jeune à faire preuve d'un minimum de plasticité de la personnalité dans ses rapports aux autres
- Ø «garant du lien social» : lui permettre de nouer, d'entretenir des relations duels ou/et groupales L'articulation de ces trois attitudes est au centre de la relation pédagogique : de ce moment pédagogique « où la résistance du sujet à la volonté de l'éducateur » rencontre « le travail de l'éducateur sur cette résistance » comme le souligne P. Meirieu.

Les problèmes

L'absolue nécessité dans laquelle nous sommes de rencontrer l'élève singulier au travers de la personne dans toute sa complexité nécessite que les moyens mis en oeuvre pour la prise en charge pédagogique des jeunes en grande difficulté ne puissent se faire en terme « technobureaucratique » de gestion des effectifs en rapport avec des normes générales. C'est au niveau de chaque institution que doit être négocié le rapport instituteurs/élèves. Celui-ci, si l'on veut que l'action pédagogique soit efficace, ne peut que difficilement être au-dessus d'un enseignant pour huit élèves dont la problématique s'exprime dans la manifestation violente ou muette de leur souffrance à être « exclus » de la collectivité en étant exclus des apprentissages. Car la classe n'est en rien une communauté qui implique que chacun de ses membres a décidé librement d'y adhérer mais est un ensemble d'êtres qui doivent s'accepter pour advenir. Il n'est pas acceptable que l'administration tente d'imposer des normes surréalistes en bafouant même les prescriptions des Annexes XXIV dont elles sont cosignataires : la scolarité des jeunes de plus de 16 ans est un droit pour les jeunes et un devoir pour l'Education Nationale on ne peut d'un coup de plume la laisser

aux organismes privés de formation pour jeunes adultes, l'intégration scolaire nécessite l'articulation des fonctions de l'école et de celles de l'établissement y compris celle pédagogique... Il faut rappeler que les annexes XXIV fixent un nombre maximal d'élèves par classes et non un minimum.

Dans certains établissements, la population accueillie varie de façon importante (environ 15 nouvelles inscriptions par an), sans création de poste.

Le directeur

Plus particulièrement la position du directeur pédagogique en établissement participe de la volonté de l'Education Nationale de répondre aux besoins des jeunes en difficulté au sein de ces établissements. Il assure la liaison entre l'Education Nationale et l'Etablissement à travers des contacts avec le chef d'établissement, participe à l'évaluation de la possibilité et des modalités de la « prise en charge » engage les démarches administratives nécessaires (demande de dérogation, dossier C.C.P.E...). Dans le cadre de l'intégration, il suit plus de 200 jeunes au travers des relations nécessaires entre l'établissement et les «écoles» d'accueil.

Les problèmes actuels

- Ø Suppressions des demi-décharges de direction depuis 1993-1994 (certaines en 95 transformées en décharge exceptionnelle : fait du prince, promotion soumission ?...).
- Ø Suppression de postes d'enseignants en établissements spécialisés.
- Ø Volonté de l'administration d'imposer des normes en référence aux normes de l'école ordinaire inadéquates avec les difficultés des populations accueillies.
- Ø Désengagement de l'administration par rapport au droit à l'enseignement pour tous les jeunes.

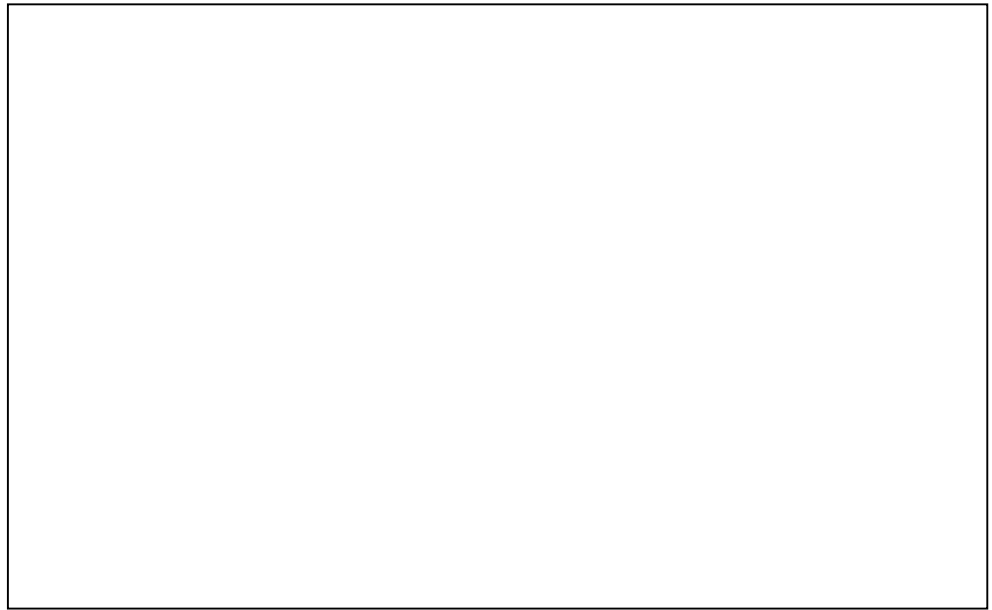
Revendications immédiates

- Ø Nécessité d'envoyer en formation des enseignants en option C (80 % des postes sont non-pourvus en moyenne). Prévoir le renouvellement des collègues proches de la retraite ;
 - Ø Possibilité de participer aux formations continues privées avec un remplaçant, et prise en charge financière ;
 - Ø Création de SESSAD avec présence d'un enseignant spécialisé ;
- Alignement horaire des enseignements d'établissements spécialisés sur les SEGPA.

LES LANGAGES, PRIORITÉ DE L'ÉCOLE MATERNELLE :

Instructions officielles du 8 octobre 1999 (B.O. hors série n°8)

Quand on veut , on peut ... tel est le message de Ségolène Royal.



On peut :

- compenser des inégalités de naissance et des conditions de vie
- permettre à tout élève d'aborder le C.P. avec une maîtrise de l'oral et une initiation à l'écrit suffisamment abouties pour y réussir
- prévenir l'échec précoce et la démobilitation scolaire.

Toutes ces intentions louables méconnaissent totalement la réalité quotidienne vécue par les élèves, les enseignants et les parents. Nous ne voulons pas en rester aux intentions mais que soient donnés à l'école les moyens de ces ambitions. Nous allons comparer le texte, la réalité du terrain et ce qui est nécessaire à la mise en place d'une réelle prise en charge des enfants.

- 1) Etude générale du texte
- 2) Les langages, priorité de l'école maternelle et le travail des réseaux d'aide.

Dans le texte	Sur le terrain	Revendications
Apprendre à échanger d'abord en situation duelle puis en petit groupe	30 élèves par classe, voire 35 ex : classe enfantine de 30 élèves de 2 à 6 ans, quel temps consacrer à chaque enfant ? l'enfant ne peut pas être encouragé dans de telles conditions à avoir des relations avec l'adulte	limitation des effectifs à 25, voire 20 en petite section, en classe enfantine et en milieux difficiles (qui ne sont pas que les écoles en Z.E.P.).
Apprentissage des langues étrangères.	Utopie sauf dans le 16 ^{ème} arrondissement de Paris	
Les remédiations mises en place au fil de la scolarité ultérieure (avant le C.P.)	Peu de réseaux d'aide interviennent en maternelle *manque de personnel(nombreux RASED incomplets) *élargissement des secteurs d'interventions *manque d'argent (enveloppe kilométrique limitée) *priorité imposée par l'IEN au primaire *choix impossible entre le saupoudrage ou l'abandon de certaines écoles qui souvent sont rurales.	Des réseaux complets (psychologue, adaptation et rééducateur) avec des secteurs géographiques réduits De la prévention plutôt que du curatif (intervenir en G.S. c'est trop tard.)
Langage du corps, pouvoir des motsl'attention au langage du corps permet d'aller aux mots .	Rééducation motrice en voie de disparition *nouvelle formation axée sur le pédagogique *pratique de la motricité difficile : par manque de locaux, de matériels, par des effectifs trop chargé, pour des raisons de sécurité *la formation initiale oublie l'école maternelle	Plus de rééducateurs Equipement minimum obligatoire imposé à toute école Un module de formation obligatoire au cycle 1 à l'IUFM
La fête de la rentrée	C'est la fête : la nôtre ,la leur, et pas seulement le jour de la rentrée...	Arrêtez de nous prendre pour des « cons », des « guignols », des « amuseurs publics ».
Prévention de la maltraitance « Le plus important réside dans	Voir les conditions matérielles, effectives qui ne permettent pas toujours d'établir ces contacts de qualité.	

la qualité des rapports établis avec les enfants ... »		
« ...protection de l'intégrité individuelle et respect de l'intimité... »	Locaux et équipements inadaptés, notamment aux 2 ans (effectifs trop importants)	
« Les liens établis avec la PMI... responsabilité en matière de santé scolaire. »	<p>Dégradation du suivi médical individuel des enfants dans le cadre de la famille pour des raisons économiques et sociales (pas de mutuelle)</p> <p>Rares interventions de la PMI et une seule intervention de la médecine scolaire en GS.</p>	Instauration d'un véritable suivi médical individualisé dont l'école aurait les moyens d'être le pivot (PMI et médecine scolaire).
« Chez tous, elle organise l'acquisition de compétences langagières déterminantes. »	<p>Grande disparité des moyens et des interventions entre milieu rural et milieu urbain.</p> <p>Le déplacement de familles en difficulté du milieu urbain vers le milieu rural, où sont absentes les structures d'aide et de soutien, aggrave les inégalités, possibilités d'épanouissement et développement des capacités ...</p> <p>Recrudescence des maintiens en GS.</p> <p>Pas de classement en ZEP en milieu rural (donc pas de moyens supplémentaires).</p>	<p>Aide pour le milieu rural à tout niveau.</p> <p>Egalité des écoles et des élèves sur tout le territoire.</p>

2 – LES LANGAGES ... ET LE TRAVAIL DES RESEAUX D'AIDE

a) Le texte

« Il sollicite le concours des personnels des réseaux d'aides spécialisées pour comprendre la situation des enfants qui ne manifestent pas d'avancées notables et trouver, avec leur appui, les interventions adaptées. Ces partenaires l'aident à cerner la nature des difficultés dont certaines exigent un traitement spécifique. Il importe en effet de distinguer objectivement ce qui relève de simples ajustements pédagogiques et ce qui relève de remédiations éventuellement médicalisées. Dans tous les cas, l'observation dans la classe, le diagnostic concerté en relation avec les familles et, dans toute la mesure du possible, le maintien dans le cadre scolaire de droit commun des enfants concernés doivent être privilégiés. La réflexion qui vient d'être lancée avec toutes les parties concernées sur l'intégration scolaire et le traitement des enfants affectés de troubles du langage (dyslexies, dysphasies...) prendra en compte le cas des élèves de maternelle au même titre que celui des élèves de l'enseignement primaire et secondaire . »

b) Les questions

Le texte de Ségolène Royal interroge sur la relation réseau / école maternelle.

Mais quelle est sur le terrain la nature de cette relation ?

Quelles sont les possibilités du réseau pour répondre aux attentes des instituteurs en maternelle ?

Comment un enseignant de maternelle, seul avec ses vingt-cinq élèves, peut-il se donner les moyens de cerner la nature des difficultés langagières?

Comment instaurer un partenariat entre enseignant de la classe et un membre du réseau pour croiser les regards et préciser la nature des difficultés dans la situation actuelle : manque de temps, de personnel, problème de déplacement ?

Comment déterminer la nature de l'aide à mettre en place sans concertation enseignants de maternelle / membres du réseau ?

c) Les revendications

- un personnel AIS en nombre suffisant, c'est-à-dire dans chaque réseau un psychologue, un ou plusieurs rééducateurs, un ou plusieurs enseignants en adaptation ;
- un temps de parole reconnu comme un temps de travail aussi bien pour les enseignants que pour les membres du réseau ;
- une cohérence dans les instructions données par les différents inspecteurs de l'éducation nationale concernant les interventions imparties à chaque membre du réseau dans le cadre de la spécificité de leurs missions ;
- une vraie formation de spécialiste. Le maître E devrait pouvoir assurer toutes les remédiations pédagogiques dispensées actuellement par les orthophonistes dans le secteur privé. Or des stages très spécifiques comme le stage GEPALM (groupe d'études et de recherche pour les activités logico-mathématiques) ont été demandés par les maîtres E, mais pour ce qui concerne ce dernier, refusé compte tenu du coût jugé excessif de cette formation. Pourtant, le traitement de « la difficulté scolaire » doit rester une mission de l'éducation nationale, or on constate qu'un nombre de plus en plus important d'élèves est suivi par des orthophonistes ;
- des stages d'information en direction des enseignants non spécialisés pour une meilleure connaissance des réseaux, pour une amélioration de la communication et de l'efficacité sur le terrain. Il est regrettable que les stages nationaux ne s'adressent plus aux enseignants mais aux conseillers pédagogiques, aux inspecteurs de l'éducation nationale, et aux CPC ;
- une information sur les outils appropriés existants ou à construire.

Tout élève de la Petite Section de l'école maternelle au CM2 , éprouvant des difficultés à satisfaire aux exigences d'une scolarité normale sans être atteint de handicaps avérés, doit pouvoir bénéficier d'une aide spécialisée.

En fonction des besoins de l'enfant, il devrait pouvoir être pris en charge par le maître d'adaptation, le rééducateur ou le psychologue du RASED.

La mise en œuvre des aides spécialisées se décide en concertation Réseau (quand il existe, quand il est au complet, quand il n'est pas trop élargi) /Conseil des Maîtres, après consultation et accord des parents.

HISTORIQUE

- 9 février 1970 : création des classes d'adaptation ;
 - 25 mai 1976 : création des Groupes d'Aides Psycho-Pédagogiques (GAPP) ;
 - 9 avril 1990 : circulaire de mise en place des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED) ;
 - sept 1989 : premières évaluations CE2/6^{ème} ;
- Finalité des évaluations : aider les enseignants à mieux identifier, en début d'année scolaire, les acquis et les lacunes de leurs élèves.
- 26 novembre 1998 : circulaire du B.O n°44 :
« Utilisation des évaluations nationales CE2/6^{ème} : mise en place du PPAP: Programme Personnalisé d'Aide et de Progrès
« pour la maîtrise du langage .
 - 19-11-1999 : Intégration Scolaire, circulaire 99-187 : scolarisation des enfants et adolescents handicapés.

LES AIDES SPECIALISEES

Si pour les textes officiels tout élève de la Petite Section de l'école maternelle au CM2 , éprouvant des difficultés à satisfaire aux exigences d'une scolarité normale sans être atteint de handicaps avérés, doit pouvoir bénéficier d'une aide spécialisée, faute de personnels formés, la réalité est tout autre.

Le tableau ci-dessous donne le nombre exact de postes spécialisés occupés ou non par des titulaires. Dans les tableaux suivants, on trouve le nombre de départ en retraite et le nombre de départ en formations spécialisées.

QUELQUES CHIFFRES POUR LE CALVADOS

Recensement des postes premier degré en 1999/2000

	Nombre de postes	Personnels spécialisés	Non spécialisés	Postes non pourvus
ADJ. ADAPT	8	3	4	1
ADAPT RESEAU	66.5	60.5	1	5
PSY	37	35.5	0	1.5
REEDUC	55	45	0	10
TOTAUX	166,5	144	5	17,5

Mouvements du personnel depuis 1996

(ces nombres sont les relevés des postes publiés dans la 1ère circulaire de mouvement des années concernées)

	Mvt 1997		Mvt 1998		Mvt 1999		Mvt 2000	
	Retraite	TP	Retraite	TP	Retraite	TP	Retraite	TP
Cl. Adapt.		2		1		1		3
Adapt réseau	1	1	1	1	5	1	2	3
Option F	5	11	4	14		14	3	19
Option G	5		7	2	3		4	2
Psychologues	2		2		2		3	2
TOTAUX	13	14	14	18	10	16	12	29

Départs en formations dans le même temps

	96/97	97/98	98/99	99/00		2000/01	
					d*		d*
Option E	2		3	3		1	2
Option F	4				4		2
Option G	1		3	3		1	
Psychologues			2	1		3	
					d* = formation "à distance »		

Le rapprochement des deux derniers tableaux montre bien la distorsion croissante entre les besoins et les départs en formations.

Le manque de personnel spécialisé et de moyens (frais de déplacement...) limite l'action des RASED et par conséquent les aides apportées aux élèves en difficultés et entraîne par ailleurs des dysfonctionnements. Par ailleurs, aucune circonscription n'est équivalente à une autre. Il y a donc de grandes différences entre un réseau qui travaille en centre ville et un autre en ZEP ou en zone rurale avec un secteur géographique étendu.

Ainsi en réalité :

Ø La prévention en école maternelle est pratiquement inexistante ainsi que l'aide au cycle III.

1. Le repérage précoce des difficultés dans ce cycle ne peut pas toujours être satisfait, il est pourtant avéré qu'un enfant repéré précocement a moins de chance de s'installer dans l'échec qu'un élève qui n'est signalé que 3 ans plus tard (cf. texte sur les langages de Ségolène Royal).
2. Pour le cycle 3, la circulaire du BO. N° 44 du 26-11-98, intitulée : « Utilisation des évaluations nationales CE2/6^e : mise en place du PPAP : Programme Personnalisé d'Aide et de Progrès » pour la maîtrise du langage. Elle préconise l'intervention des maîtres E en cycle 3 dans des projets individualisés. Sur le fond, personne ne conteste l'intérêt de ces interventions, mais ces directives nouvelles n'ont été accompagnées d'aucun moyen nouveau.

Ø La priorité est accordée au cycle II, la plupart du temps, pour les élèves les plus en difficulté.

Des exemples de dysfonctionnements

Quelques exemples d'expériences vécues:

Circonscription de la Vallée de la Dives :

Argences : 1 maître E, 1 poste de rééducateur non pourvu.

Troarn : 1 maître E, 1 poste G (maître en formation à mi-temps).

Dives : 1 maître E qui partage son temps avec un autre réseau, 1 poste G occupé par une personne à mi-temps.

Où est le psychologue ?

C'EST LE MÊME POUR TOUS CES RESEAUX !

De plus il est membre titulaire de la CCPE, ce qui occupe une journée par mois....

Secteur de Falaise :

- L'IEEN intervient auprès du maître E pour arrêter le travail entamé dans certaines écoles et commencer un autre projet dans d'autres écoles.

- Un maître E à cheval sur trois réseaux est appelé d'urgence comme « pompier bénévole pour éteindre le feu dans une école en révolte ».

Circonscription Rive Droite :

- L'IEEN demande en cours d'année à un rééducateur d'intervenir sur une autre école appartenant à un autre réseau, ce qui l'oblige à abandonner certains enfants qu'il avait pris en charge.

Quid du projet ? (en principe le projet du RASED est défini pour 3 ans. CF texte de 90.)

- Une maîtresse d'adaptation E, en formation, est remplacée par un maître de soutien.

- Un maître E assure 2 postes pour un an. (Cormelles-Soliers-Iffs)

Secteur de Bretteville sur Laize :

-Lors d'une CCPE, la mesure d'intégration d'un enfant en maternelle fut assortie d'une proposition d'intervention d'un maître G. Or, il n'y a pas de maître G dans ce secteur !

Personne, dans cette commission n'a signalé, ni à l'enseignante, ni à la famille que cette aide n'existait pas sur le terrain.

Région de Saint Pierre sur Dives :

-Une vingtaine d'écoles : un seul psychologue et personne d'autre !

EXPERIENCES VECUES

Différents témoignages mettent en évidence :

- Des difficultés du langage en école maternelle:

Ø niveaux différents selon les milieux sociaux culturels.

Ø l'enfant « beau parleur », ayant une bonne maîtrise de la langue , peut présenter cependant d'autres difficultés.

- Des difficultés sur le plan moteur.



- Des difficultés au niveau relationnel.

- Des difficultés au passage à l'écrit en primaire, de logique, de structuration.

- Des problèmes de comportement (maternelle-primaire) : enfants qui n'ont pas de difficultés d'apprentissage mais de graves troubles du comportement (absence de communication, hyperactivité), ne relevant pas de l'AIS et qui ne sont pas pris en charge par les réseaux.

- Des difficultés liées à l'évolution de la société, tous milieux confondus : chômage, instabilité familiale et /ou professionnelle.

- Des manques de repères, de cadres, de limites (lois non posées).

- Des difficultés liées à la démocratisation de l'enseignement (manque de moyens).

- Découragement de certains collègues qui n'osent plus signaler les enfants en difficulté.

- Des difficultés liées à l'utilisation des TICE :

Ø excès d'écran, avec toutes les conséquences induites en lecture ou en écriture

Ø retard de l'enseignement face à ce mode d'apprentissages

Ø manque de matériel..

NOS REVENDICATIONS (maternelle et primaire)

- Temps d'observation de toute la classe avec le psychologue ou un membre du réseau, à la demande d'un enseignant, à tout moment.

- Dépistage systématique depuis la petite section de maternelle (en groupe).

- Travail de prévention dès la maternelle.

- Poursuivre aussi longtemps qu'il est nécessaire les aides apportées, notamment après le CE2

- Temps de concertation sur le temps scolaire (équipe-Rased-famille-partenariat).

- Temps de concertation hors temps scolaire rémunéré.

- Participation à chaque CCPE de tous les partenaires y compris l'enseignant.

- Confidentialité des fiches de signalement.

- Temps de formation aux TICE sur le temps scolaire.
- Alléger les effectifs dans toutes les classes.
- Un maître supplémentaire ou plus par école.
- Un médiateur jouant le rôle intermédiaire entre l'école et la famille (situation de conflit, préparation éventuelle de la famille avant une commission..).Ce rôle est souvent assuré par un membre du RASED.
- Formation initiale prenant en compte l'enfant en difficulté et informations supplémentaires
- Départ en stage de formation CAPSAIS en nombre suffisant pour combler tous les manques.



- Crédit de fonctionnement communal renouvelable chaque année pour chaque membre des RASED.
- Locaux adaptés aux RASED.
- Maintien des classes de Perfectionnement et des CLIS.
- Maintien d'une structure de réseau complète et/ou réouverture, avec équité zone urbaine-zone rurale, ZEP et hors ZEP, selon les besoins réels.
- Respect des textes et des rôles: lors des CCPE, il y a nécessité de faire apparaître la totalité des aides nécessaires à l'enfant afin de quantifier les possibilités d'y répondre ou non sur le terrain en fonction des personnels en place.

En aucun cas on ne doit changer une proposition d'aide en fonction de la faisabilité ou non sur le terrain.

On constate que dans de nombreux secteurs, le rôle de l'IEN se trouve réduit à gérer la pénurie, voire à réinterpréter les textes de 1990 en fonction des manques sur le terrain.

La défense des réseaux d'aides dépasse largement la défense de telle ou telle catégorie de personnels : leur existence est la garantie d'une prise en charge adaptée et collective de la difficulté scolaire.

1. Introduction

Alors que le nombre de maîtres E et de rééducateurs diminue chaque année du fait des départs en retraite, ou vers d'autres fonctions et que le nombre de postes non-pourvus ou non-remplacés augmente, peu de personnes sont envoyées en formation.

De ce fait de nombreux RASED sont incomplets. Les secteurs s'agrandissent ce qui induit une perte de temps en déplacement et une inefficacité dans l'observation et le suivi des enfants en difficultés.

S'agit-il des raisons pour lesquelles nombre de personnels spécialisés quittent l' AIS ?

Pour faire face aux vacances de postes et pour mieux contrôler l'action des personnels, on assiste actuellement dans un petit nombre de départements à une tentative de rattacher les RASED auprès de l'IEN et non d'une école. Cette réorganisation permettrait à la fois de continuer à « couvrir » l'ensemble des écoles avec moins de moyens et offrirait la possibilité de répondre aux situations d'urgence qui consistent à « éteindre le feu » là où les problèmes sont trop voyants. D'une certaine manière les personnels des RASED deviendraient des « éléments du train de vie » des inspecteurs au détriment des activités de prévention et de suivi des enfants en difficulté.

Il s'agit d'un détournement du texte de mise en œuvre des aides spécialisées.

Les personnels spécialisés soulignent les difficultés qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur métier :

- Ø La priorité accordée aux ZEP, si elle est légitime, ne doit pas enlever des moyens consacrés à l'école ordinaire et plus particulièrement à l'école rurale ;
- Ø Les transformations de classe d'adaptation ouverte en classe adaptation fermée accompagnent souvent les fermetures de classe de perfectionnement et se font là aussi au détriment des élèves qui pourraient bénéficier d'une aide en adaptation avec le maintien dans une classe « ordinaire » ;

Ø L'absence de locaux décents ne garantit pas toujours le meilleur fonctionnement.

3. Le travail en équipe nécessite de pouvoir se concerter

Ø Nous souhaitons des temps de concertation qui permettent des échanges dans le cadre du réseau mais aussi entre le réseau et les écoles. À l'heure actuelle, ils sont quasiment inexistants. Dans quelle mesure, les concertations sont-elles efficaces lorsqu'elles se déroulent pendant l'accueil des enfants, à la récréation ou à la pause café ?

4. Nous revendiquons

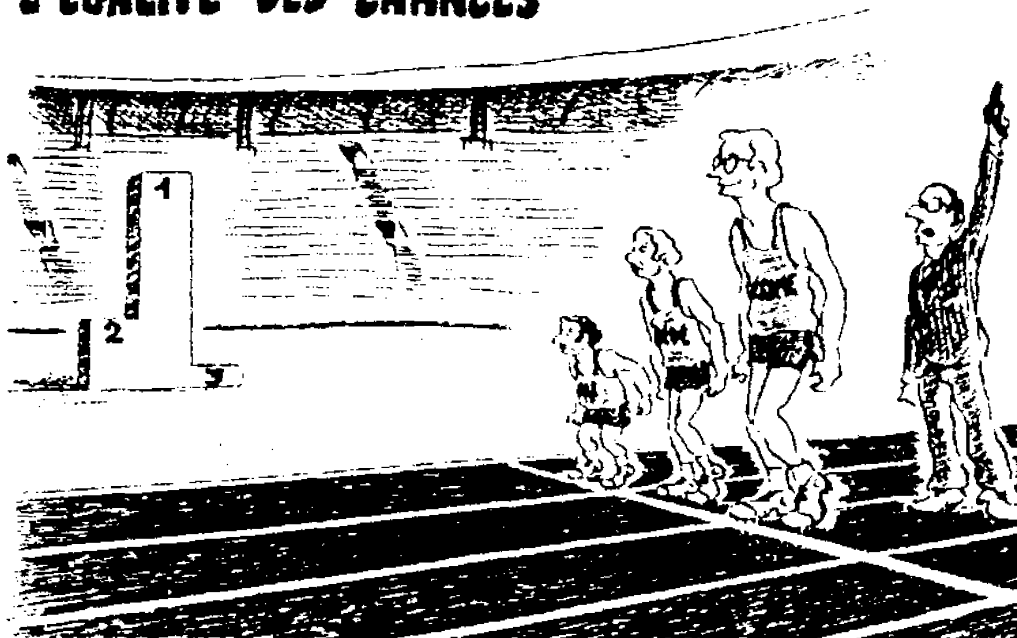
- Ø Des réseaux complets et la réouverture des postes ayant existé ;
- Ø Plus de personnes formées par l'augmentation programmée du nombre de départs en stage ;
- Ø Des secteurs géographiques plus petits et redéfinis.

Nous réaffirmons que l'existence d'une aide spécialisée, soucieuse de répondre à l'hétérogénéité des besoins des enfants constitue une pièce maîtresse d'une politique ayant pour objectif la réussite scolaire de tous. La survie des RASED, en « donnant plus à ceux qui ont moins », est garante d'une politique égalitaire.

Quelques références bibliographiques

- Enfants handicapés et intégration scolaire. Philippe Fuster, Philippe Jeanne. Armand Colin.
- La prise en charge de l'enfant en difficulté à l'école. De la classe au RASED. BO. 09/04/90
- Intervenir en réseaux d'aides spécialisées aux enfants en difficulté. Histoire de Paul, Hugo et Pierre. Enseigner. Armand Colin.
- L'aide aux enfants en difficulté à l'école. Jean Marie Gillig. Dunod.

L'ÉGALITÉ DES CHANCES



Adaptation : mission et évolution de la fonction de Maître E

Le maître E est chargé de l'adaptation c'est à dire de l'aide à dominante pédagogique au sein des Réseaux d'Aides Spécialisées.

Extraits : Circulaire Avril 90 : Mise en place des R.A.S.E.D.

- Les aides spécialisées à dominante pédagogique ont pour objectif d'améliorer la capacité de l'élève à dépasser les difficultés qu'il éprouve dans ses apprentissages scolaires, à maîtriser ses méthodes et ses techniques de travail , à prendre conscience de ses progrès en suscitant l'expérience de la réussite. Elles impliquent la cohérence entre les caractéristiques psychologiques de l'enfant d'une part, les méthodes mises en œuvre et les finalités de l'enseignement d'autre part.

L'aide à dominante pédagogique ne se substitue pas à l'action des maîtres des classes ordinaires.

Elle ne peut se réduire à une somme d'interventions ponctuelles compensatoires visant la restauration de tel ou tel déficit évalué ou de telle ou telle compétence requise mais elle tend à :

- Restaurer chez l'élève en difficulté à l'école, sa capacité à donner du sens au savoir, à maîtriser les techniques d'apprentissage pour qu'il puisse vivre l'expérience de la réussite.
- Tenter de réconcilier, lorsque cela s'avère nécessaire, l'enfant avec l'école, avec les apprentissages.
- Favoriser les relations entre l'école et la famille.

Il s'agit donc pour le maître E :

- d'accompagner l'enfant dans sa démarche apprenante, ce qui nécessite une écoute attentive permettant d'analyser au plus juste la manière personnelle qu'il a de comprendre et d'apprendre.
- de l'aider à développer certaines compétences : méthode- concentration- attention- observation- mémoire.
- de mettre en place une pédagogie centrée sur l'enfant, en l'acceptant dans sa difficulté et en l'aidant à prendre conscience de ses démarches et de ses progrès.
- de jouer un rôle de tiers entre l'élève et l'école, entre l'élève et les apprentissages et entre la famille et l'école.

Extraits de la circulaire d'avril 1990

Lorsqu'une action d'aide spécialisée à dominante pédagogique a été décidée, l'intervenant concerné poursuit l'analyse des difficultés de l'élève, développe en fonction de ses compétences ses propres observations et s'efforce de saisir tous les aspects des difficultés éprouvées par l'enfant. Sur ces bases, il conçoit et explicite avec l'enfant et sa famille, les conditions dans lesquelles l'action d'aide spécialisée est entreprise. L'action d'aide spécialisée est ainsi formulée dans un projet qui donne lieu à la rédaction d'un document écrit. Ce document : décrit le cas à analyser, énonce la stratégie envisagée, prévoit la démarche et les supports, donne une évaluation de sa durée, élabore les modalités de son évaluation.

La circulaire de 90 donne un modèle idéal de prise en charge de l'enfant en difficulté qui nécessite des moyens en postes, en temps, en formation (initiale et continuée), en information.



Les constats sur le Calvados contredisent cette volonté de prise en charge de la difficulté scolaire.

Actuellement, 17 postes d'adaptation ne peuvent être tenus par des enseignants spécialisés (C.A.P.S.A.I.S. E) faute de maîtres formés. Or, cette année (2000-2001) un seul départ en formation E est prévu. De nombreux départs à la retraite vont intervenir au cours des années prochaines. Rien n'est prévu pour faire face à ce déficit pourtant prévisible.

Compte tenu du manque d'intervenants sur le terrain, le secteur d'intervention s'agrandit chaque année, ce qui conduit à un saupoudrage des actions, à une perte d'efficacité, à un constat d'inefficacité qu'il est ensuite facile de sanctionner en supprimant le poste...

Plusieurs RASED dans le Calvados n'ont plus de maître E. Dans d'autres écoles, le maître E fonctionne seul, sans appartenance à une équipe de RASED. Ailleurs le maître E travaille avec trois RASED différents, ce qui rend impossible un travail d'équipe.

Devant l'urgence des besoins en CP/CE1, certains IEN estiment inopportune l'intervention du maître E en maternelle, niant ainsi son rôle dans la prévention de la difficulté scolaire. Le même raisonnement vaut pour le cycle III qui ne bénéficie d'aucune aide. Or dans la circulaire du 13 janvier 2000, on lit :

Les enseignants du premier degré spécialisés dans l'aide aux difficultés scolaires ont vocation à faciliter l'adaptation des élèves au collège pendant les premières semaines de l'année de 6^{ème}, selon des modalités à déterminer par l'Inspecteur d'Académie.

Quelle cohérence pédagogique les maîtres spécialisés peuvent-ils avoir en 6^{ème} si aucune intervention n'est prévue pour le cycle III ? Le maître spécialisé aurait-il le don d'ubiquité ?

Le maître E se doit de prévoir des temps de concertation réguliers avec les maîtres des classes des différentes écoles dans lesquelles il intervient. Qu'en est-il lorsque le nombre de ces classes oscille entre quinze et vingt. Il doit rencontrer régulièrement les parents mais aussi les différents intervenants auprès de l'enfant (orthophonistes, services d'aide extérieurs, accompagnement scolaire, services sociaux, médecine scolaire...). Nécessité qui devient une gageure lorsque les prises en charge se multiplient.

La circulaire d'avril 90 fait obligation de formation continuée mais rien n'est fait dans ce sens et les formations spécifiques indispensables pour une prise en charge de qualité sont refusées (ex : Stage avec le groupe d'études pour les activités logico-mathématiques estimé trop onéreux) ce qui amène à orienter vers le secteur privé (orthophonistes) un nombre important d'enfants qui présentent des difficultés d'apprentissage.

Dans certaines écoles, une tentative a lieu pour transformer la mission du maître E en lui confiant un groupe d'élèves quotidiennement en vue de l'apprentissage de la lecture, ce qui est un détournement de la mission du maître E, mission qui ne s'entend qu'en collaboration avec l'enseignant chargé de la classe en préservant son rôle de tiers. Ceci afin de maintenir une pluralité de points de vue et un ensemble de regards croisés : cognitifs, psychologiques, socio-affectifs. Dans le cas contraire, il y a risque d'une simplification à outrance du problème de la difficulté scolaire.

Rappel de la circulaire de 90 : Les aides spécialisées ne se substituent pas à l'action des maîtres.

Certains IEN demandent aussi que l'intervention en adaptation se fasse en co-intervention au sein de la classe, ce qui remet totalement en cause le fonctionnement de cette prise en charge : absence d'autres propositions pédagogiques, impossibilité de faire formuler sa démarche par l'élève, impossibilité pour le maître E de jouer le rôle de tiers, impossibilité pour lui d'offrir un autre lieu pour instaurer une autre relation. Il y a parfois une confusion des rôles entre maître E, maître de soutien, voire même aide-éducateur. Il est nécessaire que les missions de chacun soient définies et ne s'échangent pas.

Il faut maintenant se poser la question. Quelle volonté y a-t-il derrière tous ces constats :

- laisser s'éteindre la fonction maître E en ne renouvelant pas les départs en formation ?
- détourner les maîtres E de leur mission en les transformant en instituteurs supplémentaires et ainsi répondre à une revendication syndicale sans créer de nouveaux postes ?
- aller vers une privatisation de l'enseignement spécialisé en réservant l'aide au secteur médical ?

Il apparaît nécessaire que les enseignants de l'école maternelle et élémentaire fassent remonter les besoins d'aide aux IEN et à l'IA.

INDISPENSABLE SI L'ON SE RÉFÈRE AUX TEXTES OFFICIELS, ILS SONT EN VOIE DE DISPARITION DANS LE CALVADOS

1. UNE MISSION SPÉCIFIQUE

Le maître G chargé de rééducations participe depuis 1990 à la mise en place du dispositif défini par le texte sur les réseaux.

L'objectif est de valoriser la réussite scolaire de tous, dans une volonté d'équité, de justice et de non-ségrégation. Son travail s'inscrit dans un partenariat regroupant l'école, la famille, l'enfant et les services extérieurs.

La démarche professionnelle de chacun laisse apparaître des stratégies et des supports diversifiés résultant de la formation reçue dans les différents centres.

L'essentiel de notre mission peut s'énoncer et se résumer en deux actions essentielles :

- Ø prévenir les "difficultés scolaires globales ou particulières "
- Ø Les réduire.

Cette deuxième forme d'intervention du rééducateur dans l'école ne sera indiquée que si tous les moyens pédagogiques mis en oeuvre au préalable ont échoué.

Chaque intervention, qu'elle soit individuelle ou collective, est formulée dans un projet défini et explicite.

Il est ensuite contractualisé (accord de la famille, de l'école et de l'enfant). Les compétences de l'élève sont en jeu et la volonté de chacun est de les améliorer. Mais là où le pédagogique ne peut suffisamment aider, il est nécessaire d'instaurer un lieu intermédiaire : lieu-dit de différentes formes d'expression engageant

le corps, la parole, les émotions, mais aussi les conduites intellectuelles dans un détour où peut se répéter l'histoire individuelle de l'enfant.

L'enjeu de la pratique rééducative est que la singularité de l'élève en difficulté soit acceptée, constructive et non plus synonyme d'échec, d'incompréhension et d'isolement (reconnaissance qui doit être l'affaire de tous).

« La restauration de l'estime de soi » recommandée par les textes officiels n'est réalisable que si déjà ces conditions sont remplies.

L'originalité, la richesse et l'intérêt de notre fonction est qu'elle délimite un champ d'intervention situé au-delà du soutien ou du " rattrapage ". Elle autorise au sein même de l'institution scolaire, un travail avec l'enfant considéré dans sa globalité.

Le moment de la rééducation est un moment autorisé de rupture avec l'élève en situation d'échec pour s'adresser à l'enfant. Il vient aussi apprendre... à se connaître, à s'aimer, à reconnaître... conditions essentielles pour que le " désir d'apprendre " puisse naître ou renaître.

2. HISTORIQUE

Ø Circulaire du 15 février 1960 : les premiers rééducateurs en psychopédagogie

Ø Circulaire du 28 octobre 1964 : les premiers rééducateurs en psychomotricité

Ils travaillent principalement dans les C.M.P.P. (postes détachés de l'Éducation Nationale).

Leur intervention consiste essentiellement en des actions ponctuelles et individuelles en réponse aux diverses inadaptations.

Parallèlement au développement important des classes et établissements d'enseignement spécial, va se développer l'idée de la nécessité de grouper les enseignants au sein d'une équipe et d'y développer des missions de prévention et d'adaptation.

Les G.A.P.P. (Groupe d'aide psychopédagogique) sont ainsi créés en 1970 : circulaire du 9 février. Ils comprennent deux rééducateurs (psychomotricité et psychopédagogie) et un psychologue : leur secteur d'intervention est délimité par un regroupement d'écoles dont l'effectif scolaire représente environ 1 000 élèves.

L'importance de la notion de prévention et du rôle que les G.A.P.P. doivent continuer à y exercer (diminution de la proportion des retards scolaires) est soulignée par la circulaire du 25 mai 1976.

L'action des rééducateurs ne se définit plus seulement par rapport à une démarche individuelle mais s'inscrit déjà dans une politique globale de lutte contre l'échec scolaire et contre la ségrégation (associés aux mouvements de rénovation pédagogique et à l'ouverture de l'école sur le monde extérieur).

La notion d'enfant en difficulté évolue... Les années 80 voient une volonté de l'Éducation Nationale de recentrer et reconsidérer l'acte pédagogique comme essentiellement centré sur l'élève.

Les notions de projet d'écoles, d'organisation en cycles mettent l'enfant au centre du système éducatif (loi d'orientation du 10 juillet 1989).

De psycho(motrice ou pédagogiques) les aides à l'enfant en difficulté vont devenir spécialisées et se feront au sein d'un système en réseau (prévu pour que chaque école puisse en bénéficier) et chaque école en bénéficie-t-elle correctement..

Les G.A.P.P. sont alors transformés en R.A.S.E.D. (réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) par la circulaire du 9 avril 1990.

Le maître revient en force. Tout élève en difficulté peut bénéficier de l'aide de trois d'entre eux : le maître de sa classe, le maître E chargé d'adaptation et le maître G chargé des rééducations.

Le public concerné : tous les élèves de la petite section de la maternelle au C.M.2

3. UNE POLITIQUE CONTRADICTOIRE AVEC LA REALITE DU TERRAIN

La circulaire du 9 avril 1990 sur les réseaux d'aide a été à bien des égards satisfaisante pour bon nombre de rééducateurs qui ont vu leur fonction officialisée (substitution d'un diplôme national à une attestation d'étude).



Les deux difficultés qui nous paraissent essentielles résident dans la façon dont les instances hiérarchiques peuvent interpréter et utiliser la notion de regroupement des deux appellations originales (psychomoteur et psychopédagogique) et dans l'élaboration et l'utilisation des indicateurs d'évaluation (nécessaires à la redistribution des moyens).

Qu'en est-il au niveau départemental ?

En 1996 on constatait depuis le remplacement des G.A.P.P. par les réseaux (1990), une diminution très inquiétante du nombre des rééducateurs dans le Calvados, 15 postes avaient été fermés, 3 sont non pourvus et un poste dont le titulaire était parti en stage n'avait pas été remplacé. Si l'on prend en

compte le départ de 8 personnes en retraite pour l'année prochaine, le bilan était inquiétant puisque l'on arrivait à 26 postes qui n'étaient pas occupés à la rentrée (en référence à la période où ces postes existaient dans les G.A.P.P.).

Depuis 1997, on constate que 19 départs en retraite 7 départ en stage et actuellement 10 postes ne sont pas pourvus.

Postes qui ne sont pas près d'être pourvus, les départs en formation à la rentrée sont insuffisants alors que l'Inspection Académique a enregistré des demandes... Or toute école relève des actions d'un réseau... Ce n'est ni un souhait, ni une revendication, puisque ce sont les termes du texte officiel de 1990!

Nous nous retrouvons donc dans une situation quelque peu étrange d'une diminution brutale de l'effectif des rééducateurs au moment où la mise en place des réseaux et surtout leur élargissement (idée de l'égalité des chances pour tous) nécessiterait au contraire des créations.

Là où dans les secteurs couverts par un G.A.P.P. on reconnaissait la nécessité de deux rééducateurs (R.P.P. et R.P.M.), il n'en reste souvent plus qu'un (maître G). Cela signifierait-il que l'échec scolaire a été réduit de moitié pendant cette période?

Ou bien qu'un maître G peut avoir la même efficacité que deux rééducateurs de G.A.P.P. (en terme de nombre de prises en charge) ?

Ou peut-être s'agit-il plus simplement d'une volonté politique départementale de réduire l'effectif à un seul maître G par réseau dans le plus de cas possible (ce qui semble-t-il ne saurait tarder).

Nous demandons donc que soient reconsidérées les évaluations qui permettent de décider que tel secteur se contentera d'un seul rééducateur et surtout que l'estimation des besoins parte réellement de la base (conseil d'école).

Il est impératif que cette procédure soit l'objet d'une véritable concertation et d'un contrôle pour que ne se reproduisent pas certaines fermetures autoritaires. La nécessité évidente de nouveaux départs en formation ne pourra plus être occultée.

On parle de redistribuer le " trop plein " de rééducateurs urbains vers les zones rurales, avec la particularité déjà exprimée de ne pas estimer nécessaire la création de nouveaux postes.

On sait que certaines salles de mariages, des ex-logements de fonction, des salles très exiguës, sont toujours le théâtre de séances rééducatives. On peut se demander comment les nouvelles communes vont pouvoir gérer ces nouvelles interventions nécessitant, on le sait, des locaux spécifiques associés à des besoins de crédits d'équipements et de fonctionnement (avec les arguments très convaincants que ce ne sera peut-être que pour 3 ans !).

Beaucoup de collègues ont encore des difficultés à couvrir leurs frais de déplacement... qu'en sera-t-il pour les nouveaux venus ?

Aider un enfant en difficulté ne se fait pas dans l'urgence, sans moyens et sans concertation de toutes les personnes concernées, que ce soit sur le plan humain ou logistique.

Nous assistons dans le Calvados, à de trop nombreux bouleversements ignorant totalement les demandes et la réalité du terrain, suppressions, déplacements, transformations. Les actions sont alors souvent inachevées. Il est impossible, dans ces conditions de pouvoir être efficace dans la continuité et d'avoir une évaluation objective.

Une politique départementale doit :

- accorder une durée minimum de trois ans, prévue par les textes, nécessaire à une action cohérente,
- se donner les moyens d'une véritable concertation permettant l'élaboration d'indicateurs d'évaluation conséquents et compétents qui ne soient pas inspirés d'une logique d'efficacité gestionnaire. La dimension humaine des interventions de tous ceux qui luttent contre l'échec scolaire ne doit-elle pas être le point de départ de toute réflexion ?
- les contenus de la formation continue proviennent nécessairement de l'expression des besoins du terrain. Ils ne doivent pas être seulement fonction de directives impératives. Au niveau des rééducateurs du Calvados, le résultat est probant puisque depuis la suppression du centre de formation de Caen, la plupart d'entre-eux ont refusé les propositions quelques peu manichéennes de l'inspecteur spécialisé.

La réalité du rééducateur peut évidemment se chiffrer :

- en terme de prises en charge
- de réunions
- de réussite
- d'échec
- de kilomètres parcourus bénévolement
- de changements non volontaires de postes
- d'absence de formation continue intéressante
- de nombre d'inspecteurs ayant des difficultés à évaluer la spécificité de son travail
- de manipulations administratives pour réaliser sa disparition douce et progressive.

Mais il existe sur le terrain, dans l'école, reconnu par ses pairs comme évoluant dans un espace difficilement objectivable, nécessaire et incontournable. Faire disparaître administrativement une fonction dérangeante parce que difficilement évaluable en terme de rentabilité n'empêchera pas les souffrances, les incompréhensions, les questionnements, le besoin d'espace relationnel au-delà du pédagogique dans l'école. Dès lors quelle peut-être notre réponse professionnelle?

4. TEXTES OFFICIELS (extraits)

Le réseau d'aide : texte de référence - circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990

Le public concerné :

D'autres élèves (que les handicapés cités plus haut,), cependant, éprouvent des difficultés à satisfaire aux exigences d'une scolarité normale, difficultés qui ne peuvent être considérées comme des handicaps avérés.

Les actions visant à les prévenir ou les réduire, lorsqu'elles sont installées, ont été organisées en 1970 et précisées en 1976.

adaptation des circulaires n° IV-7083 du 9 février 1970 et n° 76-197 du 25 mai 1976 .

Les aides spécialisées s'insèrent dans l'ensemble des actions de prévention des difficultés que peuvent éprouver les élèves à l'école.

Il faut rappeler que la première aide à apporter aux élèves relève de leurs propres maîtres, dans le cadre d'une pédagogie différenciée.

L'aide spécialisée n'est requise que lorsqu'une réponse pédagogique suffisamment efficiente n'a pu être apportée ou que le recours à une aide spécialisée s'impose, d'emblée, comme une évidence.

Le projet d'intervention n'est arrêté qu'après une étude attentive, qui associe les intervenants du réseau, le maître de la classe et les parents.

Les aides spécialisées s'exercent dans la limite de compétence de chacun des intervenants dont la responsabilité est clairement affirmée.

Les interventions d'aide spécialisées se font à l'école (précision est faite que si cette donnée permet de différencier les aides apportées par le réseau des aides, hors contexte scolaire, n'en est pas moins conseillé de proposer des services extérieurs ou des professionnels quand cela est nécessaire) Deux formes d'action sont définies, dont la nôtre :

Les actions d'aide à dominante "rééducative"

Elles concernent les anciens rééducateurs en psychomotricité et en psychopédagogie. Ils seront désormais regroupés sous la dénomination de maîtres G et leur formation est regroupée. On ne parle pas ici comme pour les maîtres E d'élèves éprouvant des difficultés dans les apprentissages scolaires. Les difficultés deviennent simplement scolaires globales ou particulières.

L'objectif : d'une part de favoriser l'ajustement progressif des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles, l'efficience dans les différents apprentissages et activités proposés par l'école et d'autre part de restaurer chez l'enfant le désir d'apprendre et l'estime de soi.

On peut ici mesurer les différences de modalités d'intervention sous-entendues par les deux types d'objectif proposés puisqu'elles concernent en priorité la personne pour

revenir ensuite à l'élève.

les modalités pour réussir ce vaste programme sont laissées à l'entière initiative des intervenants puisqu'il est précisé plus loin qu'ils peuvent choisir et mettre en oeuvre, dans chaque cas, les stratégies, les méthodes et les supports les mieux adaptés à leur démarche professionnelle.

L'action d'aide spécialisée à dominante rééducative est entreprise avec l'accord des parents et dans toute la mesure du possible leur concours.

L'indication :

Elle est décidée au niveau d'une concertation regroupant le directeur d'école et où sont mises en commun les différentes observations.

Le contrat:

..Il conçoit et explicite avec le maître, avec l'enfant et sa famille les conditions dans lesquelles l'action d'aide spécialisée est entreprise

Le projet : Il doit être rédigé dans un document qui :

-décrit le cas à traiter, énonce la stratégie envisagée, prévoit la démarche et les supports qui vont progressivement organiser l'action, donne une estimation de sa durée, élabore les modalités de son évaluation.

L'évaluation : Elle est en fait très peu définie. On précise seulement qu'elle doit être régulière et tenir compte des points d'émergence sur lesquels s'appuiera l'action.

L'élève y est toujours activement associé.

Elle confronte à des moments définis le projet au processus en cours.

Elle doit pouvoir être communiquée sous une forme adaptée à l'interlocuteur (enseignant, parents, élèves eux-mêmes, autres intervenants, autorités académiques, etc...).

La fin de la prise en charge : Elle est prononcée par le rééducateur et soumise à concertation. Si l'accord est partagé, celui-ci en organise les conditions psychologiques et matérielles, informe les personnels concernés et les parents, rédige un bilan final de son action.

Les traces obligatoires demandées par l'administration et qui doivent lui être communiquées si elle les demande, sont constituées par le projet et le bilan.

Le responsable

L'intervention du réseau est définie pour une durée de trois ans.

L'IEN organise les actions et les tâches des intervenants spécialisés.

Il est responsable de l'ensemble des réseaux d'aides implantés dans sa circonscription ainsi que de l'organisation interne, du fonctionnement et de l'évaluation de chacun d'eux.

Les partenaires :

Les enseignants, les intervenants spécialisés, les parents, le médecin de santé scolaire, les assistantes sociales scolaires et les travailleurs sociaux, les services du juge, le SESSAD, les services extérieurs.

Chaque intervenant spécialisé est rattaché administrativement à une école du réseau.

Des indicateurs communs aux membres du réseau doivent être définis et donner lieu à une évaluation collective du réseau (qualitative quantitative et systémique).

Il est spécifié que dans l'inspection sont exclus les entretiens avec l'enfant et les familles.

Résumé :

La psychologie scolaire est née il y a cinquante ans. Les missions des psychologues scolaires sont centrées essentiellement sur la prévention de l'échec scolaire, l'aide à l'intégration des enfants atteints de handicaps, la coordination avec les services extérieurs et la participation aux commissions de l'Education Spéciale... Actuellement, en France, les psychologues scolaires sont les seuls psychologues à ne pas avoir de statut. Pourtant, sa nécessité paraît évidente. Seul un statut permettrait de différencier deux métiers distincts enseignant et psychologue de l'éducation, autoriserait un recrutement externe, seul garant d'un renouvellement des postes et autoriserait la création d'un service de psychologie scolaire.

La politique départementale a été toute autre. Elle s'est traduite par une diminution du nombre de postes.

1- HISTORIQUE

La psychologie scolaire a cinquante ans. C'est en 1945, qu'Henri Wallon chargé du secrétariat de l'Education Nationale par le Gouvernement Provisoire de la République, lance le recrutement des premiers psychologues scolaires. Leur mission essentielle est centrée sur l'orientation. Il s'agit alors de mettre chacun « à la place que lui assigne ses aptitudes... ». Dès lors « la psychologie scolaire doit fonctionner au profit exclusif des enfants, c'est-à-dire de chaque enfant pris individuellement ». L'expérience d'abord isolée en région parisienne et dans quelques grandes villes de province s'étend à l'ensemble du territoire. Si, à l'origine, la mission principale dévolue aux psychologues scolaires était l'orientation, elle s'est peu à peu modifiée avec la mise en place des G.A.P.P. pour se centrer davantage sur la prévention des difficultés scolaires.

2- LES MISSIONS

« Les actions du psychologue scolaire tirent leur sens de la mise en relation entre les processus psychologiques et les capacités d'apprentissage des élèves ¹ ».

1. Circulaire N° 90-083 du 10 avril 1990

Les missions essentielles du psychologue à l'école sont centrées:

- sur la prévention des difficultés scolaires et leur traitement,
- l'intégration des enfants handicapés.

Elles s'organisent à partir d'actions spécifiques :

- l'examen psychologique, clinique et psychométrique,
- les observations en classe,
- le suivi psychologique qui s'aménage à partir d'entretiens avec les enfants, les familles et les enseignants,
- la coordination avec les services extérieurs (santé, justice, services sociaux...).

D'autre part, les psychologues participent avec leurs compétences spécifiques à l'organisation de la vie institutionnelle (école, commissions de l'Education Spéciale...).

3- PUBLIC ACCUEILLI

Les psychologues s'adressent à tous les enfants des écoles maternelles et élémentaires publiques. S'ils interviennent au sein du réseau leur travail en dépasse le cadre (travail en collaboration avec les services sociaux sur les problèmes de maltraitance...).

Ils rencontrent parents et enseignants pour l'étude de cas individuels et peuvent aussi s'adresser spécifiquement à l'Institution et ses acteurs quand leurs compétences professionnelles sont requises.

4- QUELQUES CHIFFRES

En 1994-95, il y avait 42 psychologues scolaires pour 62 498 élèves, soit une moyenne de 1488 élèves par psychologue. À la rentrée 1995, après la fermeture d'un poste, il en reste 41 dont seulement 40 travaillent en réseau. Un poste est rattaché à l'Inspection Académique pour effectuer des remplacements, siéger à la CDES et travailler à l'observatoire de l'Intégration.

En juin 1995, lorsque l'Inspecteur d'Académie, M. Murignieux, décide autoritairement de fermer le poste de Dives sur Mer au motif qu'il "y a pléthore de psychologues réseau dans ce département", le Calvados se classe au 45^{ème} rang national et se situe dans la zone médiane.

A la même époque, on observe nationalement des évolutions importantes entre le département le mieux doté et celui qui l'était le moins. Ces deux pôles extrêmes tendent à se rapprocher : on passe de 1 à 5 en 1991-92 à 1 à 3 en 1994-95. Certains départements font de très gros efforts. Ainsi, le Doubs passe de 16 à 47 postes alors même que sa population scolaire baisse, le Bas-Rhin de 26 à 41 postes, la Réunion de 26 à 44... D'autres maintiennent le niveau de leurs moyens.

Notre département, lui, dans la même période régresse de la 41^{ème} à la 45^{ème} place.

Dans les faits, le poste de Dives-sur-Mer supprimé se traduit par une extension des secteurs des collègues.

En septembre 1994, cette circonscription comptait 3 psychologues pour 4744 enfants.

En septembre 1995, il n'y a plus que deux psychologues pour un effectif global sensiblement équivalent.

En conséquence : une psychologue voit son secteur passer de 1814 à 2677 enfants et de 14 à 22 écoles. Sa collègue constate un accroissement identique, de 1500 à 2000 enfants et de 13 à 25 écoles.

Depuis le nombre de postes a diminué pour se stabiliser à 36 postes en 1999-2000.

En 1998-99, les circonscriptions de Lisieux et de Trouville Deauville ont perdu de façon transitoire ou plus durable des postes. A titre d'exemple, sur la circonscription de Lisieux, un collègue s'est retrouvé seul presque une année entière, là où existaient en 1994 quatre postes.

5- LES PROBLEMES DE TERRAIN

a) L'absence de statut et ses conséquences

Notre métier fonde son identité légale sur la loi de 1985 qui protège le titre de psychologue et en punit l'usurpation¹. A l'heure actuelle, seule l'Education Nationale, et plus particulièrement le premier degré, refuse un statut à ses psychologues et continue de confondre le métier de psychologue et celui d'enseignant.

* Ce vide juridique empoisonne les relations entre les psychologues et certains supérieurs hiérarchiques, ce sont des tracasseries au quotidien, stériles et épuisantes. Cela nuit gravement à la qualité du service rendu aux usagers et paralyse les initiatives. Trois exemples parmi d'autres illustrent notre propos :

- L'obligation est faite à certains d'organiser leur temps de service sur 8 demi-journées strictement calquées sur les horaires scolaires, alors que le Directeur des Ecoles, dans une note de service en date du 1/9/1995 précise : "l'emploi du temps des psychologues scolaires permet la souplesse nécessaire à l'exercice de [leurs] missions".

- L'obligation de service fixée à 24 heures hebdomadaires est un acquis depuis plus de 30 ans. Les textes sur les réseaux ont introduit une ambiguïté qui a coûté 5 ans de querelles inutiles, puisque depuis le Directeur des Ecoles a confirmé ces dispositions.

* L'absence de statut amène des difficultés de fonctionnement.

Au sein de l'école, l'administration empêche parfois le psychologue de se référer au code de déontologie de sa profession. Pourtant la circulaire n° 90-083² stipule : « La diversité des cas et des situations, celle des approches et des méthodologies impliquent pour le psychologue le choix de ses outils et de ses démarches, compte tenu des règles en usage dans l'exercice de sa profession ». Ainsi, l'obligation d'avoir à divulguer certains éléments confidentiels sous le prétexte du secret partagé engendre bien des tensions. De même, il doit pouvoir rester maître du choix de ses outils et de ses démarches quelles que soient les injonctions administratives.

*Le manque de moyens matériels s'ajoute aux autres difficultés déjà évoquées.

- Il est rare de disposer au sein des écoles d'un local garantissant la quiétude et la confidentialité des entretiens.

¹. Art 433-17 du nouveau code pénal

². BOEN du 19 avril 1990

- Les communes de rattachement assument, le plus souvent seules, les frais de fonctionnement, alors même que le psychologue est dans la plupart des cas amené à intervenir sur un ensemble d'écoles dont une partie est située hors celles-ci. Alors que certaines communes, même de petite taille, font de gros efforts financiers pour que le psychologue dispose du maximum d'outils nécessaires à son travail, d'autres comme CAEN, limitent les dépenses à une somme forfaitaire insuffisante pour l'achat de gros matériel (par exemple : la mallette du WISC-3 -test classique de l'évaluation des capacités intellectuelles de l'enfant coûte 4969,93 TTC).

Les crédits étant votés annuellement par le conseil municipal, le report de la somme attribuée à chaque psychologue n'est pas possible sur l'année suivante. Ce type de gestion suppose donc que pour une année donnée, les psychologues de la ville de CAEN cèdent une partie de leurs crédits pour qu'un collègue puisse se doter d'un matériel coûteux. Cette gestion s'étant révélée complexe, voire arbitraire, a conduit la ville à demander aux inspecteurs de l'éducation nationale de gérer ce problème. Ceux-ci le gèrent dans une enveloppe globale attribuée à l'ensemble des personnels spécialisés de leur circonscription, ce qui pose de nouveaux problèmes de répartition.

- Les restrictions budgétaires successives ont réduit considérablement les remboursements de frais de déplacement. Lorsqu'ils existent, ils se situent toujours à des niveaux inférieurs à ceux admis par l'administration fiscale. Aussi, occuper un poste de psychologue scolaire, c'est accepter une perte financière.

* En tant que fonctionnaire, le psychologue doit être noté. Selon quelles modalités, c'est là tout le problème?

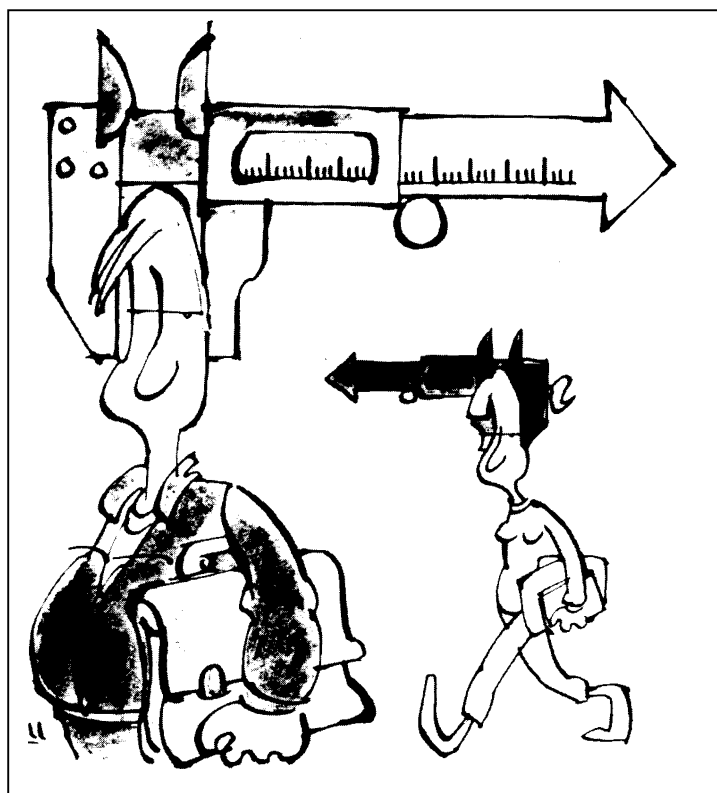
Inspecter le psychologue en lui attribuant une note pédagogique, est-ce légitime? Les psychologues réclament l'obtention d'une note administrative, basée sur un entretien à partir d'un rapport d'activité.

De plus, l'obligation faite au psychologue de communiquer des éléments de dossier ne permet pas à ce dernier de garantir aux enfants et aux familles la confidentialité d'informations relevant de l'intimité de la vie privée.

La divulgation d'éléments confidentiels est contraire aux principes de la Charte éthique des psychologues, au Code de déontologie, à l'article 9 du Code civil et à la loi du 13 juillet 1983, article 26.

b) Une interprétation locale et abusive des missions :

La lecture de certains bulletins d'inspection met l'accent sur un problème fondamental. Notre département semble confondre déconcentration et décentralisation et se permet de redéfinir, au plan local, les missions des psychologues. On peut lire : " C'est l'enfant en situation scolaire, c'est-à-dire l'élève, qui doit mobiliser l'essentiel de son activité professionnelle (...), car l'analyse des



processus d'apprentissage pour éclairer la démarche pédagogique constitue bien la mission essentielle du psychologue scolaire".

Est-il pertinent de réduire l'enfant à l'élève ?

Est-il pertinent de réduire à ce point la psychologie à l'école ?

Même des chercheurs cognitivistes de renom ne se le permettent pas. Alain Moal affirme : « ...L'activité de pensée est en interaction constante avec les aspects affectifs et sociaux ».

c) L'avenir de la profession

L'avenir de notre profession apparaît préoccupante. Nombreux sont les psychologues qui partiront en retraite dans les dix prochaines années en plus des postes actuellement vacants. Nous allons vite nous retrouver confrontés au problème du renouvellement de la profession.

Sachant que:

- les I.U.F.M. recrutent des stagiaires sur licence d'enseignement. Or, il est exigé une licence de psychologie pour accéder à une formation D.E.P.S.

- que l'embauche de faisant-fonction, instituteur ou professeur des écoles ayant exercé depuis 3 ans et titré en psychologie (D.E.S.S., D.E.A.), n'est que peu employée dans notre département : faute de candidats diplômés ou de volonté de notre administration.

Ne faudrait-il pas ouvrir en partie la profession aux psychologues non enseignants?

On pourrait permettre un renouvellement de la profession en organisant à parité :

- un recrutement interne des enseignants titrés en psychologie et pouvant accéder à la formation selon les modalités actuelles,

- et un recrutement externe ouvert aux étudiants de troisième cycle de psychologie qui pourraient accéder au corps des psychologues de l'Education Nationale.

Si la connaissance du lieu institutionnel où exerce le psychologue paraît indispensable, on pourrait imaginer une année de formation spécifique post-concours.

6- NOS REVENDICATIONS

- un statut de psychologue,
- un service de psychologie de la maternelle à l'université,
- une formation initiale et continuée de haut niveau,
- le recrutement de nouveaux psychologues,
- des moyens financiers pour fonctionner correctement (crédits, locaux, frais de déplacement...).

7. EN GUISE DE CONCLUSION

En s'adressant à l'enfant, au sujet, le psychologue de l'école devient un tiers entre l'Institution et l'Etre en devenir qui essaie de se constituer parfois avec difficulté et souffrance.

Il refuse de devenir un "calibreur", réduisant l'enfant à l'élève apprenant, l'être humain à une machine à traiter des informations, objet de pratiques pédagogiques.

C'est cette place qui nous est refusée par notre "noblesse d'état"³. A l'humanisme, elle préfère la logique économique, la rentabilité, les contrats de 3 ans, les taux de couverture moyenne...

8. LES TEXTES DE REFERENCE

Loi n° 85-772 du 25 juillet 1985

Décret n°90-255 du 22 mars 1990

Arrêté du 16 janvier 1991

Note de service n°91-022 du 29 janvier 1991

Circulaire n° 90-083 du 10 avril 1990

Note de service du 1 septembre 1995 du Directeur des Écoles

Sur l'atteinte à la vie privée : art. 9 du Code Civil, art. 226-1 et suivants du Nouveau Code Pénal

Sur l'atteinte au secret : art. 226-13 et 226-14 du Nouveau Code Pénal

Nos collègues ont publié :

R. Perron, J.-P. Aublé, Y. Compas, L'enfant en difficultés, l'aide psychologique à l'école , Toulouse, Privat, 1994.

E. Boseti, S. Gouffier, A. Thiriet, Le psychologue, l'école et l'enfant, Paris, Dunod, 1995.

E. Boseti, M. C. Brossais, S. Gouffier, A. Thiriet, Votre enfant et le psychologue scolaire, Paris, Dunod, 1985.

B. Jumel, R. Perron, F. Gaillard, Le travail du psychologue dans l'école, Paris, Dunod, 1999.

Coordonné par S. Guillard et J.C. Guillemard, Manuel pratique de psychologie en milieu éducatif, Masson, Paris, 1997.

Le site internet de l'AFOREP : <http://www.chez.com/psychologue>

³. P. Bourdieu

L A F O R M A T I O N

Résumé :

Accueillir des élèves souffrant d'un handicap ou aider les enfants ayant des difficultés nécessite des personnels spécialisés formés pour répondre à leurs besoins spécifiques.

Pourtant, alors que de nombreux postes sont aujourd'hui vacants du fait des départs en retraite ou du choix de collègues de quitter les fonctions qu'ils occupaient dans le secteur de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire, le nombre de départ en formation est nettement insuffisant pour répondre aux besoins.

Le choix fait par notre administration, d'encourager les formations les plus « économiques », contraste avec nos exigences d'une formation professionnelle de qualité et d'une meilleure reconnaissance des certifications.

1. Introduction

Les aides aux élèves en difficultés et l'intégration scolaire des enfants handicapés nécessitent des personnels réellement formés. C'est l'intérêt des usagers que de pouvoir s'appuyer sur des professionnels spécialement formés à ces missions. C'est en tout cas ce que souhaitent, les enfants, les parents et les enseignants.

Pourtant, dans une période de départs massifs à la retraite et dans le souci de réduire les coûts, notre administration se contente d'enseignants ayant validé les seules épreuves théoriques ou à défaut faisant preuve de bonne volonté. Parce que nous faisons la différence entre évaluation des connaissances et formation, nous réfutons l'idée que le CAPSAIS puisse se réduire à un examen théorique réussi.

Toujours avec les mêmes objectifs, la diversité des parcours de formation s'accroît : formation présentielle, en alternance, à distance, par correspondance, par candidature libre... avec une préférence marquée pour celles qui sont les plus économiques.

La formation des personnels spécialisés doit-elle être sacrifiée sur l'autel des choix budgétaires?

La formation initiale à l'IUFM est-elle suffisante pour remplir ces missions?

Les choix qui sont faits actuellement suscitent l'inquiétude.

Le nécessaire traitement de la difficulté scolaire, ainsi que l'intégration des élèves handicapés méritent mieux.

Evolution du nombre de classes spécialisées et d'élèves scolarisés dans celles-ci.

	<u>1996</u>	<u>1999-2000</u>	<u>2000-2001</u> (prévisions)
Nombre de CLIS (Nombre d'élèves)	29 CLIS (313 enfants)	48 CLIS	52 CLIS
Nombre de PERF (Nombre d'élèves)	39 PERF (493 enfants)	19 PERF	12 PERF
Total élèves	806 enfants	702 enfants	? enfants
Différence nombre d'élèves		- 104 enfants	- ? enfants
Différence nombre de classe		- 1 classe	- 3 classes

En 1999-2000, 17 classes de CLIS et 10 classes de PERF ne sont pas pourvues d'un enseignant spécialisé.

Nombre de candidats et de places offertes aux formations CAPSAIS

FORMATION CAPSAIS (CALVADOS)										
	1996/1997		1997/1998		1998/1999		1999/2000		2000/2001	
	Candidats	Places	Candidats	Places	Candidats	Places	Candidats	Places	Candidats	Places
Option D		6		3	4			4		4+2 en alternance
Option E		2			13			3		1+2 en alternance
Option F		4						4 à distance		2 à distance
Option G		1			13			3		1

Nombre de candidats et de places offertes aux formations DEPS

FORMATION DEPS (CALVADOS)										
	1996/1997		1997/1998		1998/1999		1999/2000		2000/2001	
	Candidats	Places	Candidats	Places	Candidats	Places	Candidats	Places	Candidats	Places
Psychologue					3	2		1		3

Nombre de postes vacants et de places offertes aux formations spécialisées

Départs en stages CAPSAIS, DEPS, Directeurs d'établissements			
	Postes vacants	Départs	A distance
Option A	0	0	0
Option B	1	0	0
Option D	20	4	2
Option E	19	1	2
Option F	22	0	4
Option G	6	1	0
Psychologue	5	3	0
Directeurs d'établissements	?	2	0

2. Historique et textes

- * Mise en place des réseaux d'aide spécialisés : Circulaire 90-082 du 09/04/90
- * Transformation des PERF en CLIS : Circulaire 91-304 du 18/11/91
- * Transformation des SES en SEGPA : Circulaire 89-036 du 06/02/89
- * Création des UPI : Circulaire 95-127 du 17/05/95

- * Formation CAPSAIS : D. n°87-415 du 15

3. Réalités

3.1. Pour la formation initiale

- * Il existe deux modules de 6 heures. Leur contenu : l'historique de l' AIS.
- * Il n'existe pas d'IMF AIS susceptible d'être tuteur pour un mémoire de 1ère ou 2ème année à l'IUFM ; les mémoires sur les thèmes de l' AIS ne sont pas encouragés.
- * Il existerait depuis cette année, un module AIS en formation initiale ???

Circulaire 95-124 du 17 mai 1995

" Intégration scolaire des préadolescents et adolescents présentant des handicaps au collège et au lycée."

Par rapport à la formation, cette circulaire précise que cette intégration suppose :

" une coordination mieux affirmée et un suivi plus rigoureux... La nature et l'importance des divers accompagnements imposent la mise en place d'une synergie plus grande entre l'ensemble des partenaires concernés. Celle-ci peut être réalisée au moyen d'un groupe académique placé auprès du recteur pour les enseignements adaptés."

"...les enseignants doivent être préparés à accueillir des élèves handicapés dans leurs classes. La formation initiale et continue doit les y aider."

(Cette circulaire est signée par le Directeur des lycées et collèges pour le Ministre de l'Education Nationale.)

3.2. Pour la formation continue

- * Il existe quelques GFA (Groupe Formation Action), des groupes de travail plus que de véritables stages de formation.

* De par le fait de la grille de compétences pour l'obtention du CAPSAIS, l'administration ne voit pas la nécessité de proposer des stages aux personnels AIS ; ils sont censés s'auto former (article I.3.1).

- Mais alors quelle formation continue pour les personnels de l'AIS ?
- Comment le titulaire du CAPSAIS introduit-il dans sa pratique personnelle, les nouveaux concepts ? les nouveaux textes ?
- Comment s'est effectué le passage des collègues de PERF en CLIS ?
Comment ont-ils intégré dans leurs pratiques, l'apparition des classes d'Adaptation et des maîtres E ?



. Vers quoi tendent les nouvelles formations pour l'obtention du CAPSAIS ?

- Pourquoi n'existe-t-il aucune adéquation entre les départs en formation et les besoins du terrain ?
- Pourquoi une formation CAPSAIS dans des conditions de plus en plus difficiles et une formation continue quasiment inexistante ?

Si vous souhaitez vous spécialiser :

Depuis le 1^{er} janvier 1998, le CAPSAIS porte 3 unités de spécialisation indépendantes les unes des autres. La validation des unités 1 et 2 est exigée pour prétendre à la validation de l'unité 3.

Deux possibilités :

1 - Vous avez choisi l'option D ou E et de plus il y a des départs en stages proposés :

↳ Vous gagnez le droit à une année de formation à Caen à l'issue de laquelle vous passerez les US 1 et 2. Vous vous engagez à exercer des fonctions relevant de l'AIS pendant 3 années consécutives.

Vous n'avez pas obligation de vous présenter à l'us 3.

2- Vous avez choisi l'option A, B, C, F, G, ou il n'y a pas suffisamment de places proposées pour les options D ou E :

↳ La seule voie possible est la formation à distance. Vous serez dégagé une journée par semaine (dans les textes, il n'est prévu qu'une demi-journée) et un seul remplaçant est nécessaire pour 4 personnes en formation.

Il est certain que cette formule peut satisfaire certaines personnes pour des raisons personnelles ou familiales, malheureusement, dans le Calvados, cette formule est imposée à tous.

En tout état de cause, une journée libérée pour le temps de formation semble très insuffisant. Cette formation se fait dans l'urgence et à l'économie.

Ainsi, d'un côté l'institution vous offre une année de formation sans obligation d'obtenir le diplôme, et de l'autre, vous pouvez être diplômé sans n'avoir jamais eu de formation !!!!!!!

N'est-ce pas un calcul de l'état pour supprimer le 1^{er} type de formation et s'orienter vers des formations moins coûteuses : formation à distance et formation en alternance, elles existent dans certaines académies) ?

Qu'en est-il de la mission de relation de l'enseignant spécialisé, quand les "formés" se retrouvent seuls avec leurs fascicules ? Que devient la pédagogie de la médiation et de l'échange entre pairs, entre "formés", voie qui se révèle si enrichissante pour les élèves en difficulté ?

* Il n'existe dans l'Académie de Caen que 4 remplaçants AIS pour 60 postes en établissement et 90 postes en SEGPA. De plus en plus les interventions sont sur les SEGPA et les remplacements ne sont plus assurés en établissement. Un des 4 remplaçants assure les 4 journées dégagées pour les 4 enseignants en formation à distance option F. Un second a été nommé en établissement pour l'année.

* Il n'existe aucun remplaçant spécialisé pour les CLIS et cela pose problème car les remplaçants ZIL, congés longs et Brigade ne sont pas obligés d'accepter.

3.3. Formation AIS

* Cette formation est trop théorique, trop livresque, pas assez proche du terrain.

* Aucun contact, ni participation active aux commissions (CCPE, CDES, CCSD) n'est prévue dans la formation.

* Aucune information n'est apportée sur une pédagogie plus spécifique AIS, ni sur les domaines de la créativité et de l'imaginaire, si important avec ces enfants. Très peu de développement est prévu sur l'état des recherches récentes en pédagogie AIS.

4. Propositions - Orientations

4.1. En formation initiale

* Il semble fondamental de sensibiliser beaucoup plus les PE, aux problèmes de l'AIS afin qu'ils en aient une meilleure connaissance.

--> par des rencontres avec les divers personnels de l'AIS, sous forme d'interventions, de forums, de semaines à thèmes.

--> par une semaine de stage en pratique accompagnée dans une CLIS, SEGPA, avec un membre de réseau ou dans une classe d'adaptation. Ce stage permettrait une meilleure connaissance mais ne tiendrait pas lieu de formation.

* Il serait souhaitable de changer certaines modalités du concours d'admission à l'IUFM :

- plus de pédagogie
- plus proche du terrain
- et le travail en équipes

* Rappeler les principes de service public, de droits et devoirs des enfants.

4.2. Dans le cadre de la formation continue

* Pouvoir échanger et travailler avec des équipes plurielles (enseignant, personnels AIS, personnel médical, orthophonistes, éducateurs, juges pour

enfants...)

* Mettre en valeur le travail des personnels de l'AIS

- Aménagement du temps de travail pour les concertations avec les équipes et la mise en place de projets.

- Plus de formation continue des gens de l'AIS pour rencontrer et faire le point avec leurs collègues, mais aussi pour accéder et traiter plus d'informations sur des thèmes précis (l'illettrisme...) et sur des publications récentes.

- Mise en place d'un système de points ? d'une revalorisation financière ?

- Au sein d'une circonscription, le travail des personnels de l'AIS ne peut-il pas faire l'objet d'un véritable projet ? Une cohérence n'est-elle pas à rechercher au moins au niveau des CLIS ?

- Comment mieux communiquer sur le travail effectué en CLIS, SEGPA, classe d'Adaptation et UPI ?

- Peut-on envisager une animation pédagogique chaque année dans toutes les circonscriptions, brassant les personnels AIS et non AIS, autour d'un thème précis.

4.3. En formation AIS

Il faut créer un véritable pôle d'enseignement AIS, avec des enseignants motivés, compétents, ayant une bonne connaissance récente du terrain.

Second degré : SEGPA et UPI

Trois séries de textes fondamentaux ont défini au cours des cinq dernières années, de manière assez précise, les conditions de l'intégration scolaire et des enseignements adaptés dans les collèges.

La première série concerne la rénovation des EGPA dans les collèges :

- « Enseignements généraux et professionnels adaptés » Circ.96-167 du 20.06.96
- « Mise en œuvre de la rénovation des EGPA dans le second degré » Note de service 98-128 du 19.06.98
- « Orientations pédagogiques dans les EGPA » Circ. 98-129 du 19.06.98

Deux textes évoquent l'intégration des adolescents handicapés dans le second degré et les UPI:

- « *Intégration scolaire des préadolescents et adolescents présentant des handicaps au collège et au lycée* » Circ.95-124 du 17.05.95
- « Mise en place de dispositifs permettant des regroupements pédagogiques d'adolescents présentant un handicap mental : les UPI » Circ.95-125 du 17.05.95

Le troisième regroupement de textes concerne la formation des personnels et la définition de leurs missions :

- création d'un « Référentiel de compétences des enseignants » dans le cadre du CAPSAI S Annexe à l'Arrêté du 25.04.97
- « référentiel de compétences » dans le cadre du DDEEAS, paru au B.O.E.N. du 9.01.95

La philosophie générale des textes SEGPA nous semble tout à fait progressiste, parce qu'elle rompt avec des années de ségrégation et de stigmatisation douloureuse pour nos élèves dans le fond de la cour des collèges, et parce qu'elle les autorise à projeter un avenir citoyen par-delà la SEGPA.

Mais l'application de ces textes pose d'énormes questions, d'un département à un autre, et dans le Calvados, d'une Segpa « ZEP » à une Segpa « rurale ». Les projets sont marqués par la précarité des moyens, les critères de recrutement varient suivant les commissions au gré des flux d'élèves, le nombre de directeurs de Segpa est en constante diminution. Enfin un important maillon du dispositif d'intégration, l'UPI, est quasi absent du département. Frilosité ? Conservatisme ? Méconnaissance des projets ? Toutes les hypothèses peuvent être évoquées pour expliquer, mais pas excuser, cette absence de volonté politique.

Extraits de textes	Nous pensons	Nous revendiquons
--------------------	--------------	-------------------

Public concerné (*Recrutement*)

<p>Circulaire 96- 167 (Ch 1.1)</p> <p>“ 1.Elèves de collège scolarisés en SEGPA Les sections d’enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) accueillent des élèves présentant des <u>difficultés scolaires graves et persistantes</u> auxquelles n’ont pu remédier les actions de prévention de soutien, d’aide et l’allongement des cycles dont ils ont pu bénéficier. Ces élèves ne maîtrisent pas toutes les compétences attendues à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux et présentent à fortiori des lacunes importantes dans l’acquisition des compétences prévues à l’issue du cycle des approfondissements.. Ils présentent sur le plan de <u>l’efficience intellectuelle des difficultés et des perturbations</u> qui ne peuvent être surmontées ou atténuées que sur plusieurs années et qui, <u>sans relever du retard mental</u> selon les critères définis par l’OMS, se traduisent par des <u>incapacités</u> et des <u>désavantages</u> tels qu’ils peuvent être décrits dans la nomenclature des DID (arrêté du 9.1.1989). Seule une prise en charge plus globale dans le cadre des enseignements adaptés et fondée sur une analyse approfondie de leurs potentialités et de leurs lacunes permet d’apporter une réponse appropriée à ces élèves.</p> <p>« Des élèves handicapés, issus ou non de classes d’intégration scolaire (CLIS), dont les progrès ont été significatifs dans le domaine des acquisitions scolaires peuvent être accueillis en Segpa <u>dans le cadre d’un projet d’intégration individuelle avec soutien spécialisé</u>, lorsque la scolarisation en collège paraît plus favorable pour l’élève que la scolarisation en établissement socio-éducatif»</p> <p>(Ch.2.4) La SEGPA est organisée en divisions dont l’effectif moyen se situe aux environs de 16 élèves.</p>	<p><i>On évoque ici les élèves issus des classes ordinaires, CE2, CM1 et CM2.</i></p> <p><i>“ ...ne maîtrisent pas <u>toutes</u> les compétences...” ne signifie pas “ ... maîtrisent très peu ou pas de compétences ...”</i></p> <p><i>Si peu d’élèves scolarisés en Segpa relèvent du retard mental, ils sont souvent dans des zones limites d’un point de vue psychométrique ; ils présentent souvent des <u>déficiences du langage et de la parole</u>, et plus particulièrement des <u>déficiences de l’apprentissage du langage écrit ou parlé</u> (nomenclature OMS, rubriques 31 et 32). Il peut donc être nécessaire de poursuivre ou parfois mettre en place des aides spécialisées extérieures, qui sortent tout à fait de la compétence d’un instituteur ou professeur d’école option F.</i></p> <p><i>Les stratégies de soutien et d’adaptation mises en place à l’école primaire n’ont plus cours au collège. C’est l’instituteur seul (au mieux avec la participation d’un aide-éducateur) qui doit gérer 16 élèves aux potentialités, lacunes, difficultés et perturbations sur le plan de l’efficience intellectuelle très différents.</i></p> <p><i>On se place ici du point de vue de l’élève, de son évolution préalable, et d’un pronostic favorable. Il ne peut y avoir succès d’intégration individuelle si une grande partie de l’effectif de la classe est en “ intégration ” sauvage. Les dynamiques d’intégration entrent en conflit.</i></p> <p><i>Il nous semble tout à fait évident que l’absence de création d’UPI (une seule UPI H.M. au niveau départemental) a pour conséquence directe l’arrivée “ par défaut ” de nombreux enfants de CLIS dans les Segpa</i></p> <p><i>Si certains de ces enfants s’intègrent dans le collège et la Segpa grâce aux modalités pédagogiques et éducatives adaptées mises en place par les équipes de Segpa, d’autres malheureusement sont en souffrance dans le collège.</i></p> <p><i>Cette définition avec les expressions « effectif moyen » « aux environs de » entraîne des situations aberrantes et ingérables (exemple : 20 élèves en classe de 4°)</i></p>	<p>Nous revendiquons l’application de ces textes, à savoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le maintien de <u>l’orientation dans le cadre des commissions (CCSD et CDES) et l’accélération du traitement des dossiers de réorientation</u> des élèves en grande souffrance dans la SEGPA <p>Pour quelques élèves scolarisés en SEGPA, une « prise en charge plus globale » passe nécessairement par un soutien éducatif hors temps scolaire, à côté des familles parfois démunies : cela passe par le <u>rétablissement des internats éducatifs adaptés (EREA)</u> dès la 6° ; une mise en réseaux des SEGPA avec l’EREA peut être envisagée, pour éviter la ségrégation dans un établissement.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>création massive d’UPI</u> . La SEGPA doit être ouverte à l’intégration, qui ne doit pas se banaliser : elle n’a pas vocation à être le prolongement naturel de la CLIS voisine, ni l’annexe pédagogique d’un établissement spécialisé. L’élaboration d’un contrat d’intégration doit toujours se faire au regard du groupe-classe accueillant. - <u>prise en compte par les commissions</u> de la notion de <u>déficiences de l’apprentissage du langage écrit ou parlé</u>, et non pas du seul handicap mental dans les critères d’orientation. <p>L’ambition affichée dans les textes pour nos élèves, d’atteindre un niveau V, implique <u>l’abaissement des effectifs à 12 par classe.</u></p>
---	--	--

Finalités des enseignements

Circulaire N°96.167, du 27 juin 1996

“ Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré

Tous les élèves, à l'issue de la scolarité obligatoire, doivent être en mesure d'accéder à une formation conduisant au minimum à une qualification de niveau V. Les élèves, qui à la fin de l'école réglementaire, connaissent les plus lourdes difficultés et qui sont accueillis dans les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), ne sauraient s'en trouver exclus. Les enseignements généraux et professionnels adaptés, intégrés aux collèges, leur assurent une formation commune qui vise à leur faire acquérir en fin de troisième, une autonomie et les acquisitions suffisantes pour préparer une formation qualifiante. Celle-ci est dispensée, pour la majorité des élèves, en lycée professionnel ou en centre de formation d'apprentis, publics ou privés. (...)

Note de service 98-128

“ Mise en œuvre de la rénovation des EGPA dans le second degré.

Les EGPA sont conçus en application de la loi d'orientation N°89.486 du 10 juillet 1989. Ils garantissent le droit à l'éducation de chaque élève afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle et d'exercer sa citoyenneté. Ces enseignements offrent aux élèves qu'ils scolarisent une formation conduisant au minimum à une qualification de niveau V. Ils contribuent ainsi à la lutte contre l'exclusion... ”

Circulaire N° 98.129, du 19.6.1998

Ø Orientations pédagogiques pour les EGPA dans le second degré

Le collège offre des réponses appropriées à la diversité des élèves, à leurs besoins et à leurs intérêts. Les collégiens scolarisés en SEGPA reçoivent une formation qui s'inscrit dans les finalités d'ensemble du collège et qui requiert des démarches pédagogiques adaptées.

Ces trois introductions à deux circulaires et une note de service marquent une évolution notable sur la place des élèves des Segpa dans le collège et au-delà. L'affirmation réitérée d'une nécessaire qualification de niveau V est accueillie avec espoir.

On souligne aussi la nécessité de développer l'autonomie de l'élève, de créer les conditions qui lui permettent de développer sa personnalité et d'exercer sa citoyenneté : les “ Segpa ” peuvent s'inscrire pleinement dans la vie scolaire de l'établissement.

On peut enfin noter une évolution sensible dans la désignation de ces élèves, qui sont enfin nommés “ collégiens ” dans la circulaire du 19 juin 1998 : les années de ghetto et d'étiquetage des “ sessiens ” seront bientôt des souvenirs...si on s'attache aux textes !

Nécessité d'une **information complète**

pendant la formation initiale des PE et PLC sur ces textes et les réalités des SEGPA et UPI, comme composantes à part entière du service public d'éducation. **Des stages dans toutes les structures AIS, y compris dans celles du second degré,** doivent être mis en place pour tous les P.E. et PLC pendant cette formation initiale. Trop de représentations erronées perdurent encore dans le corps enseignant du premier et du second degré, sur les populations d'élèves, les objectifs, le niveau d'exigence et l'intégration dans les collèges.

Les enseignants de SEGPA doivent se sentir porteurs de cette évolution par leur investissement à part entière dans **les projets d'établissement** et les **Conseils d'Administration**. Cet aspect est particulièrement souligné dans le référentiel de compétences des enseignants spécialisés (Arrêté N° 97.425 du 25 avril 1997) qui assigne à ceux-ci une mission de relation.

Collégiens à part entière, les élèves de SEGPA doivent avoir **accès à toutes les salles spécifiques du collège, aux installations sportives et aux manuels scolaires.**

L'orientation à la sortie de la Segpa

<p><i>Circulaire 96- 167 (3)</i> Accès à une qualification de niveau V 3.1.Même si l'évolution de l'élève peut conduire plus tôt à une orientation ouverte, dans la majorité des cas, les parcours se diversifient à l'issue de la classe de troisième. En fonction des caractéristiques propres à chaque élève, ils peuvent prendre des voies différentes pour préparer au CAP : soit une formation sous statut scolaire, soit sous contrat de travail, au sein de structures adaptées ou non. A l'issue de la troisième, la vocation de la grande majorité des élèves est d'accéder à une formation en lycée professionnel ou en CFA pour préparer un CAP.</p>	<p><u>L'expérience nous montre que les élèves issus de SEGPA se trouvent souvent confrontés à des ruptures de contrat, sans aucune perspective de qualifications ; et dans tout les cas, ils sont en extrême souffrance face aux enseignements généraux dispensés dans les CFA.</u></p> <p><i>La voie à privilégier doit donc être le lycée professionnel, sous réserve d'un suivi efficace et d'une création suffisante de CAP à modalités pédagogiques adaptées</i></p>	<p>Création massive dans les LEP de <u>CAP à modalités pédagogiques adaptées</u>, y compris dans des secteurs qui attirent nos élèves et qui recrutent (ex : métiers de bouche...)</p>
<p><i>Note de service n°98-128</i> 3 une solution pour chaque élève à l'issue de la classe de 3^{ème} l'entrée des élèves en lycée professionnel et en centre de formation d'apprentis doit faire l'objet d'un accompagnement par les enseignants des SEGPA qui doivent avoir les moyens de proposer à leurs élèves un véritable service de suite....</p>	<p><i>. La note de service évoque d'ailleurs ce suivi. Cela suppose de dégager du temps pour les enseignants qui, sous la responsabilité du directeur de la SEGPA et dans le cadre d'une mise en réseaux, peuvent alors développer des contacts réguliers avec l'équipe enseignante du LEP, assister à des conseils de classe ou des synthèses.</i></p> <p><i>Des expériences de « stages » d'enseignants de Segpa dans les LEP, ou a contrario d'enseignants de LEP dans les SEGPA sont mis en place dans certaines académies.</i></p>	<p>Il faut une réelle <u>mise en réseaux</u> pour la formation et le suivi des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> • SEGPA/SEGPA • SEGPA/LEP • SEGPA/EREA • SEGPA/IMPRO <p>et <u>des moyens financiers affectés</u> qui permettent un fonctionnement au plus près des projets des élèves(transport des élèves par exemple)</p>
<p><u>Circulaire 98-129, du 25 juin 1998 (ch IV s/ch 2)</u> La professionnalisation des enseignements Les voies d'accès à la qualification ...Si l'accès à la qualification concerne l'ensemble des élèves sortant de 3^o de Segpa, il convient de se préoccuper au cas par cas, des élèves qui restent en grande difficulté scolaire à l'issue de la formation commune. Pour eux et dans le cadre des enseignements adaptés, la scolarité doit se poursuivre en organisant des formations qualifiantes dans les Segpa et les Erea sans perdre de vue l'objectif, à terme, d'obtention d'un diplôme professionnel...</p>	<p><i>L'orientation en EREA reste pour une part non négligeable des élèves scolarisés en SEGPA, la seule perspective d'accéder à leur rythme à une qualification professionnelle.</i></p> <p><i>Mais nous émettons une grande réserve sur la transformation progressive des EREA en LEA. En effet celle-ci s'accompagne parfois d'une réduction des heures d'enseignements généraux. (réduction du CAP en trois ans à deux ans). Le temps est le partenaire de l'adaptation ; pour le même diplôme professionnel, les élèves d'EREA ont besoin de plus de temps que ceux des LEP.</i></p> <p><i>La prolongation d'une scolarité en Segpa nous semble devoir constituer une mesure exceptionnelle, quand toutes les autres solutions (mise en réseaux, internat) ont été étudiées. L'élève sortant de 3^o est en effet un adolescent, et le maintenir au collège nie cette réalité incontournable.</i></p>	<p>Création massive de <u>CAP en trois ans dans les EREA</u>, sur des créneaux d'avenir (gestion des déchets, environnement...)</p>

Les programmes

<p><i>Circulaire 98-129, du 25 juin 1998</i></p> <p>II Les objectifs prioritaires des classes</p> <p>- classe de 6° : “les enseignants organisent leur action à partir des programmes de la classe de 6° du collège en prenant en compte les difficultés d’apprentissage rencontrés par les élèves”</p> <p>- classes de 5° et 4° : “l’objectif de ces classes est de fortifier et développer les apprentissages généraux et d’inscrire les élèves dans la perspective d’une formation qualifiante et diplômante en développant des compétences recherchées à partir des programmes de ces classes”</p> <p>III L’enseignement des disciplines</p> <p>la technologie</p> <p>“en classe de 6°, cet enseignement s’appuie sur les programmes de technologie du collège et prolonge les activités déjà expérimentées au cycle des approfondissements”</p> <p>IV La professionnalisation progressive des enseignements</p> <p>Du technologique au professionnel</p> <p>“En classe de 3°, il est particulièrement important que chacune des sections installées dans les ateliers de la SEGPA puisse permettre une première approche de formation professionnelle dans le cadre d’un champ professionnel dont les formations diplômantes correspondantes sont clairement identifiées. Les contenus des activités sont issus des programmes et des référentiels de CAP.”</p>	<p><i>On insiste sur le fait que les modalités de la vie scolaire, l’organisation pédagogique et les contenus doivent être différents de ceux de l’école élémentaire. C’est intéressant parce que cela permet une rupture avec des pratiques anciennes des SES de calquer l’enseignement (modalités et contenus) sur celui du CP, du CE1, ou du CE2, démarches venant d’une vision fixiste de la déficience. Mais attention : on ne suit pas les programmes du collège, on « organise notre action à partir de » on évoque des compétences recherchées à partir des programmes, et non pas l’application des programmes.</i></p> <p><i>Là encore, on s’appuie sur les programmes sans obligation de les suivre in extenso.</i></p> <p><i>En troisième, les contenus sont directement issus de programmes . On n’évoque pas ici ceux du collège, mais ceux du CAP.</i></p>	<p>Accès à <u>toutes les salles spécialisées des collèges</u></p> <p>Achat de manuels et fichiers adaptés planifié <u>dans la ligne budgétaire du collège.</u></p> <p>Création de postes <u>CAFIMF (enseignants-chercheurs) spécialisés AIS</u> pour élaborer des outils et supports adaptés pour des adolescents en très grande difficulté scolaire.</p> <p>Maintien d’une <u>identification spécifique des moyens à côté de la DGH</u> du collège, qui permette d’assurer aux élèves une quantité d’heures optimale dans toutes les disciplines (musique, dessin, anglais...), permettant un projet pluriannuel de la SEGPA intégré harmonieusement dans celui du collège</p> <p><u>Création d’heures-postes pour toutes les disciplines enseignées par les PLC,</u> condition de la pérennité d’un projet pédagogique sur la SEGPA.</p>
---	---	---

L'organisation des enseignements *Les modalités de l'intégration dans le collège*

Une organisation pédagogique spécifique au sein du collège

L'appartenance à un groupe-classe, tout comme la possibilité d'avoir un enseignant de référence, aident l'élève, particulièrement en 6°, à construire ses relations et facilitent le repérage dans l'environnement du collège. Au sein du groupe, cohérent du point de vue de son organisation, une attention spécifique est portée aux interactions entre les membres. Le développement cognitif et la formation de la personnalité de l'élève sont ainsi favorisés par la confrontation des points de vue, l'attention portée à l'écoute réciproque, la qualité des échanges.

L'organisation de décloisonnements et de groupes de besoin qui peuvent être mis en place à partir du groupe-classe permet une approche plus individualisée des élèves, la mise en oeuvre d'une plus grande différenciation dans les apprentissages, et des activités appropriées au renforcement des compétences. De plus, elle favorise l'adaptabilité de l'élève sur le plan relationnel. Néanmoins, ces groupes ne doivent pas constituer des structures fixes qui conduiraient à réduire une hétérogénéité stimulante en situation d'apprentissage.

Il est nécessaire que les élèves de la SEGPA et les autres élèves du collège aient, de manière régulière, des activités communes. Au-delà du bénéfice pédagogique attendu de ces activités communes, les échanges entre les diverses classes sont un élément d'ouverture qui favorisent l'éducation à la citoyenneté.

Les activités communes entre les classes de SEGPA et les autres classes doivent valoriser la complémentarité des compétences des enseignants spécialisés et des autres enseignants de collège.

L'expression « enseignant de référence » renvoie à une réalité à mi-chemin entre le « maître » et le « professeur principal ». Il nous semble important qu'en 6° Segpa, les élèves aient, comme au collège, à faire à plusieurs enseignants. C'est une condition sine qua non d'intégration dans le collège. C'est bien l'adaptabilité sociale des élèves qui est visée.

Cependant, il semble essentiel de préserver une forme de continuité avec le primaire, où l'ensemble des enseignements sont dispensés par une seule personne, où le maître constitue un interlocuteur privilégié et rassurant pour les élèves et les familles. Le « professeur principal » en Segpa est, avec le directeur de la Segpa, le garant de l'insertion des élèves dans le collège, y compris pour la vie scolaire (récréations, cantine, absences, retards, participation à des clubs, aux réunions de délégués etc...). Cela fait partie des « missions » de l'enseignant spécialisé ; c'est parfois extrêmement lourd au quotidien, surtout quand les élèves de la 6° sont en intégration dans la Segpa.

L'organisation de décloisonnements prend tout son sens dans le cadre de projets menés à la Segpa ou avec le collège, mais les moyens de le mettre en oeuvre sont souvent inexistantes. De même, des groupes de besoins mixtes (élèves des classes ordinaires et des classes adaptées), peuvent être un facteur d'intégration maximale pour les élèves de la Segpa, mais là encore, des heures sont nécessaires pour pouvoir travailler des difficultés spécifiques et repérées en petits effectifs. Ces temps d'enseignement communs, comme les échanges de service doivent être inscrits dans le projet d'établissement et correspondre à une volonté commune des PLC et des enseignants de la Segpa. Ces échanges sont souvent très fructueux entre enseignants et nous devons aller dans ce sens, mais ils nécessitent encore du temps de concertation.

En résumé, si l'on veut rompre avec le cadre « un instit, une classe » qui caractérisait souvent les S.E.S., il faut diminuer le temps de présence face aux élèves pour retrouver celui de concertation, d'élaboration de projets communs avec le collège, de décloisonnements thématiques ou disciplinaires au sein de la Segpa.

La complexité et les enjeux des questions d'intégration dans le collège nécessite :

- **la création des postes de directeurs formés** pour chaque SEGPA du département (augmentation du nombre de départs en stage annuel)
 - la permanence de possibilité de **départ en formation pendant un an** en vue de l'obtention du CAPSAIS F, seule modalité qui permette une réelle formation (confrontation collective des expériences et leur problématisation, prise de distance d'avec le terrain, témoignages diversifiés de partenaires institutionnels...)
 - **des stages de formation continue** pour tout personnel intervenant dans les SEGPA (urgence pour les PLC)
 - la possibilité pour les **PLP contractuels de s'inscrire au concours interne de PLP2 et augmentation massive du nombre de places aux concours.**
 - **La création d'un plateau technique** (infirmière et assistante sociale et conseillère d'orientation psychologue) **dans chaque collège où existe une SEGPA.**
- Augmentation du nombre d'ITR-AIS** pour remplacer le personnel en congés maladie ou formation.

PRIORITAIRE

Un directeur formé pour chaque SEGPA

et

18 heures pour tous les enseignants en présence d'élèves .

(Premier et second degré)

(en maintenant les horaires d'enseignements dévolus aux élèves (Annexe 27.06.96)

et un volant d'heures :

- **heures de coordination** pour assurer la continuité du projet de la SEGPA (élaboration de projets interdisciplinaires...) son inscription dans le projet du collège (groupes de besoins communs, remédiation, forums métiers, citoyenneté, prévention des conduites à risques...).Présence régulière des PLC.
- **heures de synthèse** pour le suivi pédagogique des élèves (cf : référentiel de compétences du CAPSAIS, textes sur l'orientation et le service de suite des élèves sortant de la SEGPA, projets individuels d'intégration...) Rencontres avec les partenaires institutionnels (SESSAD, ASE, PJJ...), les familles et le plateau technique du collège. Rencontres avec les enseignants du premier degré (harmonisation CM2/6^{ème}, maîtres de soutien, adaptation et CLIS, psychologues scolaires...), rencontres avec les équipes de lycées professionnels et de l'EREA, participations aux conseils de classe des anciens élèves.

**Cette revendication implique la création de postes
et l'augmentation du volume de départs en formation (enseignants et directeurs)**

SEGPA du Calvados / Rentrée 1999-2000 / Etat des lieux

<u>Etablissements</u>	<u>Direction</u>	<u>Enseignement général</u>			ATELIER S	ELEV ES	Ø
		<i>Spécia-lisés</i>	<i>Non spéc. ou en cours</i>	<i>Total</i>			
Aunay/Odon	Non	3	0	3	2	62	
Bayeux	Oui	3	1	4	4	73	
Caen Chemin Vert	Oui	4	0	4	2	67	
Caen J.Monod	Oui	4	0	4	2+Cpa	78	
Caen Lechanteur	Oui	3	0	3	1+ 2x 0.5	63	
Caen G.de Normandie	Oui	4	0	4	4	88	
Caen M.Pagnol	oui	3	1	4	3	77	
Colombelles	Faisant fonct°	3	2	5	3	85	
Courseulles	Non	2	0.5	2.5	2	47	
Dives/Mer	Non	2	1	3	2	58	
Falaise	Non	2	1	3	2	64	
Hérouville	oui	3	0.5	3.5	3	74	
Honfleur	Faisant fonct°	3	1	4	2	35	
Lisieux Michelet	Non	0	3	3	2	64	
Lisieux Laplace	Oui	4	0	4	3	72	
Mézidon	Non	0	2	2	0	29	
Trouville	Non	3	0	3	2	42	
Vire	Faisant fonct°	3	1	4	2	70	
18 SEGPA	* 7 directeurs DDEASS * 3 FF° * 8 sans directeur	49	14 postes tenus par des enseignants non spécialisés	63	43	1148	

Des disparités énormes entre les établissements, particulièrement des points de vue suivants :

- prise en charge des élèves par des enseignants spécialisés
- effectifs (nombre d'élèves/PE ou instituteur) en enseignement général
- présence ou pas d'un directeur formé

La direction de Segpa

La présence d'un directeur, formé, compétent, et déterminé, est essentielle.

Il représente l'interface indispensable entre les enseignants et les partenaires institutionnels, entre les enseignants et les familles.

Il est le garant de la faisabilité du projet collectif de la Segpa, de son inscription dans le cadre du collège et au plan départemental ou académique.

Grâce à sa connaissance du public accueilli, des dispositions juridiques et administratives le concernant, grâce aussi à sa maîtrise des approches contemporaines sur les apprentissages et la prévention des handicaps et des textes officiels, il constitue la pierre angulaire d'une intégration harmonieuse de la Segpa dans le collège, sans dilution ni relégation de la structure.

Animateur de l'équipe de la Segpa, il accueille, informe et conseille les nouveaux enseignants, et particulièrement les plus jeunes et les PLC, souvent désarmés par le comportement ou les compétences de nos élèves.

Il est aussi le référent privilégié, aux côtés des enseignants, du projet individuel de chaque élève, de leur évolution et de leur promotion.

Sur 18 Segpa que compte le Calvados, 7 seulement bénéficient d'un directeur titulaire du DDEEAS, et 8 fonctionnent (mal) sans directeur.

Très souvent, les enseignants spécialisés se trouvent dans l'obligation d'exercer des missions qui ne sont pas les leurs.

Les principaux adjoints, faute de formation, connaissent souvent mal la population, les finalités des enseignements en Segpa. Ils manquent souvent de temps pour travailler avec l'équipe enseignante, élaborer des projets spécifiques.

Dans ces conditions, les élèves des Segpa sont encore une fois des laissés pour compte.

La réussite de cet enjeu majeur pour le système éducatif que constitue l'intégration des Segpa dans le collège est subordonnée étroitement à une formation massive de directeurs DDEEAS.

* un référentiel des compétences des directeurs existe : annexe à la circulaire du 04.01.1995.

L'U.P.I .

Beaucoup de rumeurs et représentations fausses circulent sur les U.P.I., brandies comme des épouvantails.

Une seule UPI « handicap mental » existe dans le Calvados. Les dix élèves qui y sont



scolarisés bénéficient tout à fait de cette démarche d'intégration scolaire et sociale. Ce dispositif a sa place dans le collège, à condition encore une fois de bien respecter le texte qui évoque « des adolescents présentant un handicap mental dont la nature est compatible avec une scolarisation en collège ».

L'UPI doit permettre aux élèves de CLIS de poursuivre une scolarité en milieu ordinaire, mais si on se hasarde à comparer les structures existantes dans notre département, on constate vite un problème majeur : 48 CLIS existent aujourd'hui, pour une UPI .

Où vont les élèves sortant de CLIS, dont les progrès n'ont pas été significatifs dans le domaine des acquisitions scolaires (ça peut arriver ...) ?

Dans les Segpa...

Quelques extraits et références des textes fondateurs

L'UPI L'Unité Pédagogique d'Intégration trouve sa légitimité à la fois dans la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30.06.1975 et la loi d'orientation sur l'éducation du 10.07.1989 qui souligne la nécessité de favoriser l'intégration scolaire des jeunes handicapés.

En mai 1995 sont rédigées deux circulaires précisant les conditions de l'intégration scolaire des adolescents handicapés dans le second degré :

- la circulaire N°95-124 précise les enjeux et rappelle les conditions nécessaires à la réussite de l'intégration, insistant sur la coordination des actions, les dispositifs et la nécessité d'informer et sensibiliser dans le cadre de la formation initiale et de la formation continue.
- La circulaire N°95-125 précise la place de l'UPI, « regroupement pédagogique d'adolescents présentant un handicap mental »

« Des UPI peuvent être créées dans certains collèges pour accueillir des pré-adolescents ou des adolescents présentant différentes formes de handicap mental qui peuvent tirer profit, en milieu scolaire ordinaire, d'une scolarité adaptée à leur âge et à leurs capacités, à la nature et à l'importance de leur handicap »

« Leurs objectifs prioritaires sont d'une part, de scolariser ces élèves, même très partiellement, dans des classes ordinaires (intégration scolaire), d'autre part de les faire participer le plus possible à la vie de la communauté scolaire (intégration sociale) »

« La création des UPI est effectuée au regard des besoins définis dans le projet départemental AIS fixant annuellement les grands axes de la politique départementale en matière d'adaptation, d'intégration scolaire et d'enseignement spécialisé .

Dans ce cadre, l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'adaptation, de l'intégration scolaire et des enseignements spécialisés, conseiller technique de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale propose aux autorités académiques un plan de création de ces unités... »

« Les collèges où sont créés les UPI , sur décision de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, sont choisis en fonction de critères qui doivent prendre en compte tout spécialement la qualité de l'accueil et de la prise en charge pédagogique des adolescents intégrés. »

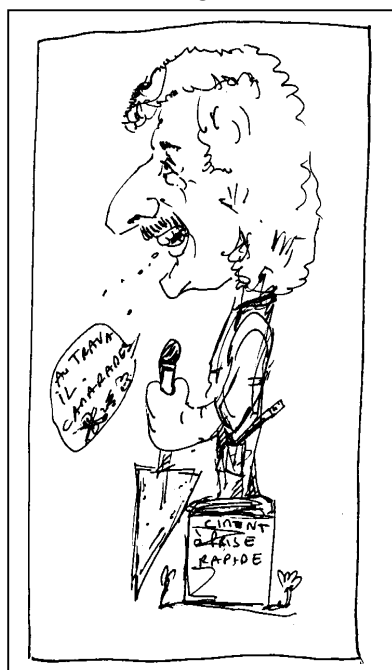
« Le collège d'accueil doit signer une convention avec un SESSAD dépendant d'un établissement type institut médico-pédagogique/institut médico/professionnel... »

« Le projet d'établissement prend explicitement en compte le dispositif d'intégration collective des jeunes handicapés réalisée par les UPI »

« Les questions relatives à l'organisation des UPI figurent à l'ordre du jour des conseils d'administration des établissements. »

Témoignage d'un PLP en SEGPA

Il faut garder en mémoire l'histoire de la création de ces structures, puis toutes les étapes qui ont vu l'évolution des SES. Ce long cheminement qui se poursuit aujourd'hui a permis toutes les interprétations possibles des textes.



Quelques étapes : Structure de pré-apprentissage, polyvalence, (d'où l'équipement à l'atelier), développement de savoir-faire, adaptation à un poste de travail.

- Les SEGPA doivent-elles percevoir la taxe d'apprentissage (Est-ce une structure de formation professionnelle ?)
- Les travaux rentables, puis les travaux à vocation industrielle, les objets confectionnés.
- Le choix d'un métier ou orientation provisoire de l'élève en considérant l'atelier comme outil pédagogique.
- Certification des formations par : des diplômes maison, DPFO, CPG, CAP.
- Pouvoir poursuivre la formation après 16 ans à la

SEGPA (prévue à l'origine dans les textes)

- Originalité de la SEGPA par rapport aux CPPN, Remotivations, CFA, PAIO... (enseignements, stages, profs techniques, instits spécialisés)
- Refus de l'inspecteur d'Académie du Calvados d'inscrire les élèves de SEGPA au CAP en 65; intervention auprès du Ministère; levée de l'interdiction.
- Le premier élève de la SEGPA passe un CAP, d'autres suivront. Cette possibilité sera offerte aux élèves ayant des chances de réussir tout ou partie du CAP.

Ex : Pour un candidat, étant limite en pratique avec une note de 10, il repassera l'année suivante en obtenant cette fois 14 à la pratique et obtiendra le CAP complet à l'âge de 19 ans.

- Inscription plus tard, de tous les élèves en âge de passer le CAP avec évaluation de l'Inspection Académique des résultats. Le taux d'échec important fera dire : " Les SEGPA ne sont pas des structures de formation professionnelle".
- Tentative, sans suite, de mettre en place le CAP par unités capitalisables.
- Rénovation des CAP et mise en place des référentiels (mise en évidence de la notion de transfert des compétences et de familles de métiers)
- Inventaire des métiers et modifications en fonction des besoins des bassins d'emploi.

Aujourd'hui, nous connaissons les projets pour notre Académie, à savoir: une fermeture importante de postes en primaire, dans l' AIS plus spécialement, la menace de fermeture de postes de SEGPA.

Les prévisions d'effectif- élèves dans l'enseignement spécialisé sont. en baisse. L'Inspection Académique annonce, par rapport à l'effectif des collègues, pour l'année 95-96, un ratio de 5,13, pour l'année 96-97 un ratio de 4,96.

Il semblerait que le projet serait de se rapprocher d'un ratio de 4,47 qui est le pourcentage national.

Ce recrutement en baisse touche directement les 6e; ainsi à Dives on commence à supprimer des moyens en personnel.

Il est donc évident que nous ne pouvons parler aujourd'hui que de pédagogie ou évoquer des projets pour la SEGPA mais il ne faut pas être dupe, et nos inquiétudes sont grandes quant à l'avenir de ces structures.

QUE DIRE SUR LA MACONNERIE ?

C'est un outil qui permet à l'élève de sortir de l'échec scolaire. (pédagogie de la réussite) Cette réussite entraîne une motivation de l'élève, même si il envisage un autre métier plus tard.

La technologie lui est accessible, les phénomènes physiques évidents; il peut manipuler; —le dessin technique permet de s'exprimer par des dessins à main levée, réalisation de maquettes, décodage de plan.

L'atelier développe des notions : travaux collectifs, résultats individuels, organisation dans l'espace atelier ou chantier, mise en oeuvre de matériaux simples, utilisation d'outils individuels ou collectifs, développement de l'autonomie du jeune, choix de solutions techniques évidentes, développement du sens critique et de l'analyse.

C'est un support pour les autres enseignements: sciences naturelles (hygiène) sciences physiques (sécurité, technologie), mathématique (traçage, mesures, quantités...)

À travers le référentiel de maçonnerie, des points communs apparaissent dans les familles de métiers (carrelage, plâtrerie, béton armé, taille de pierre.)

D'autres référentiels ont -des points communs dans la notion de champ professionnel élargi (couverture, travaux publics, aménagement des parcs et jardins)

L'activité artisanale est développée dans notre secteur, nos élèves même avec un niveau scolaire faible, ne sont pas dépaysés après une formation dans notre structure, lorsqu'il est question de stages ou d'apprentissage.

Alors que nos dirigeants continuent de faire des discours généreux, les textes rassemblés ici soulignent les problèmes rencontrés quant à l'aide aux élèves en difficulté et à l'intégration des enfants handicapés.

Dans la réalité, les aides spécialisées sont remises en question de rapports en colloques, le nombre de postes vacants croît et de nombreux départs en retraite ne sont pas remplacés. Le nombre de prises en charge assurées hors Education nationale, à côté ou dans l'école, augmente. Les orthophonistes, les CMP, les CMPP, le secteur libéral et depuis peu le recrutement "d'auxiliaires d'intégration" ou d'emplois jeunes remplacent ou pallient à l'absence de personnels formés (enseignants et personnels spécialisés). D'une certaine manière au nom de la rentabilité du système, on transfère des coûts vers d'autres ministères (la santé, l'emploi,...) ou vers le secteur privé.

Pour faire face à la dégradation continue que subit le secteur de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire, nous avons souhaité au cours de deux stages écrire un avenir à une école accueillante, intégrante et soucieuse de la réussite de tous les élèves.

Certes, face au noyau dur de l'échec scolaire nous ne disposons pas de solution miracle. Le nouveau ministère dit vouloir mener une réflexion globale sur le sens de l'école et revenir sur l'aide aux élèves en difficulté. Il fait un constat, le système éducatif bute sur « le noyau dur » de l'échec scolaire. Cette situation est jugée insupportable et malgré les moyens dégagés en dix ans peu de progrès ont été faits (19% de taux de retard à la fin de l'école primaire). Dès lors le ministère s'interroge, comment « réorganiser l'aide aux enfants et aux enseignants. Peut-être que le système éducatif n'a pas assez porté attention aux enfants eux-mêmes? Peut-être faut-il avoir un autre regard sur l'enfance? »

Or, depuis longtemps les personnels spécialisés conçoivent et mettent en œuvre des aides spécifiques pour répondre aux difficultés spécifiques de chaque enfant. Ce savoir accumulé risque de disparaître avec eux.

En effet, la vision restrictive du service public passe par la réduction des structures d'aides aux élèves en difficultés au nom du dogme qui veut que le maître « soit son propre recours ».

Tout est bon pour nous contraindre à rabaisser nos ambitions ; en cela, la lutte pour le maintien de structures AIS est l'affaire de tous, il en va de la conception de l'école que nous voulons.

De régressions en régressions, en rendant de plus en plus précaires les implantations de classes à partir de besoins définis statistiquement en dehors des personnels, l'administration espère décourager définitivement les collègues spécialisés en les éloignant encore plus des équipes dans les écoles. De leur côté, les collègues des écoles, devant les entraves de plus en plus nombreuses pour obtenir une aide pour les plus en difficulté de leurs élèves, finissent pas se résigner ou par se replier sur des solutions d'urgence. À terme, ce sont de plus en plus d'élèves qui seront relégués dans les classes sans solutions, et que l'on retrouvera au collège, déjà marqués par un long passé d'échec. Aujourd'hui, cette solution ne peut qu'engendrer la violence et favoriser la création de ghettos. Vouloir traiter de l'école en termes de stricte rentabilité, c'est abandonner de fait sa fonction sociale intégrative pour l'adapter aux inégalités. S.M.I.C éducatif pour les uns, ouverture sur la culture pour les autres, c'est une école à la carte que l'on nous prépare. Modelée sur les inégalités sociales et géographiques, rythmée de façon municipale, il y a bien un changement d'envergure dans la conception de l'école, que l'on nous présente de façon faussement moderniste.

Dans ce contexte, nous nous devons de réaffirmer le sens de notre travail. Nous tenons à réaffirmer que l'échec scolaire n'est pas une fatalité et que son traitement relève du ministère de l'Éducation nationale. Si la nécessité de consacrer plus de «moyens» paraît évidente, cette seule explication est insuffisante (en dix ans le premier degré a perdu 320 000 élèves alors que parallèlement le nombre de postes a augmenté de 2000), tellement, il est difficile aujourd'hui de réduire le noyau dur de l'échec scolaire. D'autres explications sont évoquées : les enfants sont plus difficiles, la fracture sociale s'est accentuée.

Les raisons sont sans doute multiples mais à l'heure où le libéralisme économique impose les licenciements massifs, la baisse des coûts salariaux, la précarité généralisée de l'emploi et où la violence et l'exclusion sont le lot quotidien d'une grande partie de la population, on voudrait faire porter sur l'école le poids de la crise. À titre d'exemple, on a jamais autant parlé des rythmes de l'enfant que depuis que l'on déstructure celui de leurs parents. Non, l'école n'est pas responsable du chômage, de la violence et de la misère.

De ce point de vue, l'A.I.S. est au carrefour des politiques sociales et, en la matière, les restrictions touchent aussi le secteur médico-social. Dans la santé publique ou associative, nos partenaires doivent faire face aux mêmes problèmes, c'est pourquoi il est temps de dépasser certaines rivalités anciennes pour défendre ensemble, avec nos particularités, la nécessité de la prévention des difficultés. Certes, nous sommes conscients de n'être qu'un maillon d'un dispositif nécessairement pluriel de lutte contre l'échec scolaire. Pour autant, nous sommes attachés à ce qui fait notre singularité, la dimension individuelle sociale et psychologique de l'enfant apprenant, que l'on réduit trop souvent aujourd'hui à un ensemble de procédures mentales à corriger. La possibilité de penser autrement les difficultés scolaires, sans volonté hégémonique, tel est l'enjeu de la défense de l'A.I.S. dont nous restons porteurs.

Table des matières

Introduction	3
Témoignage	10
Les commissions	23
L'intégration	27
Le centre ressource	37
Les élèves déficients visuels	39
Les classes d'intégration scolaire	45
Les établissements spécialisés	51
Les langages priorité de l'école maternelle	56
Les aides aux élèves en difficultés	60
Les réseaux d'aides aux élèves en difficultés	65
Les maîtres d'adaptation	67
Les rééducateurs	70
Les psychologues	76
La formation	82
Les SEGPA et les UPI	88
Conclusion	101

Questionnaire suite à la lecture du livre blanc

Votre situation :

- Statut professionnel :

Préciser :

enseignant - maître spécialisé - rééducateur - psychologue - orthophoniste - parent - autre...

- Activité professionnelle :

Préciser :

En activité :

oui - non

- Formation :

- Etes-vous membre d'une association ?

- Intervenez-vous auprès d'enfants ? Quelle tranche d'âge ? Avec quel effectif ?

Votre vécu :

- Situation rencontrée Contexte

Aide(s) obtenue(s)

Partenaire(s)

Informations) obtenue(s)

Avez-vous eu des difficultés ?

Avez-vous une expérience positive à communiquer ?

Vos souhaits :

- Formation
- Conditions de travail
- Informations sur le suivi de l'enfant

Vos impressions sur le livre blanc :

- Comment en avez-vous eu connaissance ?
- Quelles-sont vos réactions ?
- Quelles sont vos propositions ? Suites à donner :

Revendications :

Merci de votre coopération :

AFOREP, AME 14, AREN 14, SE-FEN-UNSA, SGEN-CFDT, SUD, SNDI-FO, SNU-ipp-FSU, URSEN-CGT