

ENSEIGNEMENTS ÉLÉMENTAIRE ET SECONDAIRE

ADAPTATION ET INTÉGRATION SCOLAIRES

Accueil des élèves handicapés à la rentrée 2002

NOR : MENE0201157C

RLR : 501-5 ; 516-4

CIRCULAIRE N°2002-112

DU 30-4-2002

MEN - DESCO

MES

□ La présente circulaire a pour objet de reconduire et d'amplifier la mobilisation demandée en juillet 2001 pour l'amélioration de l'accueil des élèves handicapés dans le cadre du plan Handiscol'.

1 - Coordonner et programmer le développement des structures scolaires et médico-sociales pour l'intégration collective

Les CLIS (classes d'intégration scolaire) et les UPI (unités pédagogiques d'intégration) ont connu un développement important. Il convient cependant de poursuivre cet effort en veillant en particulier à ce que, sans qu'il puisse s'agir de constituer une quelconque filière spécialisée, le nombre de places offertes en UPI de collège aux élèves sortant de CLIS permette l'orientation de tous les adolescents pouvant tirer profit de la poursuite d'un parcours de formation en milieu scolaire ordinaire.

Dans le même esprit, la création et le développement d'UPI en lycée (lycée professionnel ou lycée d'enseignement général et technologique) doivent être encouragés. Diverses expériences reposant sur des partenariats entre établissements scolaires et établissements médico-sociaux ont démontré l'intérêt pour des adolescents atteints de déficiences intellectuelles d'accéder à une formation progressivement professionnalisante tout en continuant à partager la vie scolaire quotidienne avec les autres élèves. Concernant les autres catégories de déficiences (motrices et sensorielles), on veillera à ce que la création de CLIS ou d'UPI, lorsqu'elle est nécessaire, ne conduise pas à l'interruption de parcours d'intégration individuelle de l'élève dans l'établissement le plus proche de son domicile, chaque fois que celui-ci reste possible. Pour ces élèves, on veillera également à ce que les CLIS et les UPI, conformément aux dispositions des circulaires de 2001 et 2002, s'inscrivent dans un fonctionnement aussi ouvert que possible sur les autres classes de l'établissement. En aucun cas, ces dispositifs ne doivent être considérés comme des structures médico-sociales enclavées dans un établissement scolaire.

Les groupes départementaux Handiscol' désormais opérationnels sur l'ensemble du territoire doivent faire une priorité de l'analyse concertée des besoins de chaque département et éclairer les services de l'État (DDASS et inspections académiques) sur la programmation à envisager conjointement pour le développement des CLIS et UPI d'une part et des services d'éducation spéciale et de soins à domicile d'autre part. Toutes les possibilités offertes par la mise en œuvre du plan triennal instauré par la circulaire du ministère de l'emploi et de la solidarité du 11 août 2000 doivent être exploitées dans ce but, sans écarter l'idée de dégager des moyens complémentaires, dans le cadre de la réorganisation des schémas départementaux de l'enfance handicapée.

2 - Poursuivre le développement des auxiliaires de vie pour l'intégration scolaire

Les efforts réalisés à la dernière rentrée scolaire pour engager la généralisation de l'accès aux auxiliaires de vie scolaire dans tous les départements seront poursuivis. Des postes d'aides-éducateurs destinés à assurer la majorité de leur service auprès d'élèves handicapés seront attribués aux académies et répartis prioritairement sur les départements dépourvus d'un dispositif associatif. Dans les autres départements, des aides financières permettront, par l'intermédiaire des DDASS, de recruter de nouveaux postes d'auxiliaires salariés d'associations. Dans tous les cas, il est souhaitable que les commissions d'éducation spéciale se prononcent sur l'opportunité de l'intervention des auxiliaires de vie scolaire. En aucun cas l'accueil d'un élève handicapé ne pourra être conditionné par l'attribution d'un emploi d'auxiliaire. Une instruction spécifique sera adressée avant la fin de la présente année scolaire aux services déconcentrés relevant des deux administrations pour préciser les conditions d'attribution de 1

000 emplois nouveaux.

3 - Améliorer le fonctionnement des commissions de l'éducation spéciale

Le bon fonctionnement des commissions de l'éducation spéciale (CDES, CCSD et CCPE) offre seul la garantie d'une juste appréciation des besoins de chaque département et de l'adaptation des prises en charge aux besoins des enfants handicapés et aux attentes de leurs familles. Nous rappellerons seulement certains principes essentiels déjà présents dans la réglementation en vigueur :

- la vocation première des commissions est de proposer un projet d'intégration en milieu ordinaire avant d'envisager une scolarisation en milieu spécialisé ;
- l'accueil et l'accompagnement des familles s'effectue tout au long de l'instruction des dossiers et de l'élaboration des décisions ;
- la commission se doit d'étudier formellement toute demande de changement d'orientation avant toute sortie d'établissement ;
- la responsabilité des commissions est de prendre en considération l'urgence effective des situations d'enfants qui leur sont soumises.

La charte Handiscol' dont la diffusion est en cours sera portée à la connaissance des familles, notamment par son affichage dans tous les locaux des secrétariats des commissions.

4 - Développer les actions de formation des personnels à l'accueil des élèves handicapés

Dès la phase de préparation des plans académiques de formation des personnels de l'éducation nationale, les recteurs veilleront à introduire dans les cahiers des charges académiques qu'ils adressent aux IUFM, des actions de formation à destination des enseignants du premier et du second degrés accueillant des élèves handicapés.

5 - Autres dispositions

À l'occasion de la dernière rentrée scolaire, et en réponse aux instructions contenues dans la circulaire du 11 juillet 2001, plusieurs départements avaient pris l'initiative d'installer auprès de la CDES une cellule permanente d'accueil et d'écoute des familles. Ces initiatives s'étaient révélées particulièrement efficaces et méritent d'être reconduites et généralisées. Les inspecteurs d'académie et les DDASS rechercheront en commun les moyens de cette généralisation.

Le ministre de l'éducation nationale

Jack LANG

La ministre déléguée à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées

Ségolène ROYAL

ADAPTATION ET INTÉGRATION SCOLAIRES

Aadaptation et intégration scolaires : des ressources au service d'une scolarité réussie pour tous les élèves

NOR : MENE0201156C

RLR : 501-5

CIRCULAIRE N°2002-111

DU 30-4-2002

MEN - DESCO

MES

□ Les articles L.111.1 et L.111.2 du code de l'éducation disposent que le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves, qu'il contribue à l'égalité des chances par le respect et la prise en compte des différences. L'école a vocation à accueillir tous les enfants et doit permettre à chacun d'eux de tirer le meilleur profit de sa scolarité.

L'organisation de la scolarité en cycles, l'élaboration d'un projet d'établissement qui, dans chaque école, collège, lycée d'enseignement général, technologique ou professionnel, permet d'assurer la convergence des pratiques éducatives, de donner une cohérence aux activités et d'organiser les relations avec l'environnement, sont des éléments essentiels pour la mise en œuvre de ces orientations.

De manière complémentaire, les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires (AIS) rendent

possible, au sein des établissements scolaires, l'intervention de personnels spécialisés et permettent ainsi de répondre aux besoins éducatifs particuliers de certains élèves. Ces derniers, du fait de leur situation particulière (maladies, handicaps, difficultés scolaires graves et durables), nécessitent, pour une durée variable, la mise en œuvre de démarches pédagogiques adaptées, assorties, dans certains cas, d'accompagnements éducatifs, rééducatifs et thérapeutiques exigeant le concours de services ou de professionnels extérieurs à l'école.

La visée essentielle des moyens ainsi mobilisés, tant dans le premier que dans le second degré, est de permettre aux élèves concernés de trouver, au sein des établissements scolaires, les ressources nécessaires pour y être accueillis et bénéficier des adaptations pédagogiques nécessaires, sauf s'il apparaît que, pour un temps plus ou moins long, la gravité ou la complexité de leurs difficultés appelle une prise en charge globale dans un établissement spécialisé ou de soins, ou le suivi par un service d'assistance pédagogique à domicile.

Ces ressources complémentaires rendent possible l'organisation d'aides individualisées et spécialisées, variables dans leur forme et dans leur durée mais inscrites dans des dispositifs identifiés d'adaptation et d'intégration scolaires. Ces dispositifs n'ont en aucun cas vocation à se substituer aux actions d'aides que tout enseignant met en œuvre dans sa classe, à tous les niveaux d'enseignement, ni à celles qui sont organisées dans le cadre du projet d'école ou d'établissement. Ils n'ont pas pour objet de remédier aux difficultés inhérentes à tout apprentissage, mais de répondre aux besoins particuliers de certains élèves, différents selon qu'il s'agit des dispositifs d'adaptation ou d'intégration.

Des dispositifs répondant à des besoins différents

Les dispositifs d'adaptation scolaire apportent, tout au long de la scolarité obligatoire, une aide spécialisée aux élèves en difficulté scolaire grave, selon des modalités différentes dans le premier et le second degré.

- Dans le premier degré, les personnels intervenant dans le cadre des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, outre qu'ils contribuent à la mission de prévention des difficultés d'apprentissage, notamment auprès d'enfants qui manifestent précocement des écarts sensibles par rapport aux attentes de l'école, mettent en œuvre des actions de remédiation, complémentaires des actions conduites par l'enseignant dans sa classe, auprès d'élèves rencontrant des difficultés persistantes dans la construction des apprentissages scolaires. Ces actions doivent faire l'objet d'un suivi adapté tout au long de la scolarité élémentaire, notamment pour certains élèves qui entrent en cycle des approfondissements sans avoir une pleine maîtrise des compétences du cycle des apprentissages fondamentaux. Une vigilance particulière s'impose afin de permettre au plus grand nombre d'entre eux d'accéder au collège dans de bonnes conditions. Quel que soit le mode d'intervention choisi, et même lorsque l'aide est apportée dans le cadre d'une classe d'adaptation pour une durée déterminée, les élèves suivis par les personnels des réseaux d'aides spécialisées, demeurent inscrits dans leur classe de référence. Tout projet d'aide spécialisée est élaboré en lien étroit avec les parents de l'élève concerné.

- Dans certains collèges, des sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) ont vocation à accueillir des élèves qui, à l'issue de la scolarité élémentaire, cumulent des retards importants dans les apprentissages scolaires et des perturbations de l'efficacité intellectuelle, sans toutefois présenter un retard mental. Les SEGPA ont pour objectif de permettre à ces élèves d'accéder, à l'issue de la formation en collège, à une formation professionnelle qualifiante et diplômante de niveau V, le plus souvent en lycée professionnel ou en centre de formation d'apprentis. Bien que relevant des dispositifs d'adaptation, et pour tenir compte du caractère dérogatoire des enseignements dispensés et du projet global de ces sections conçu dans la durée, l'orientation en SEGPA est prononcée par les commissions de circonscription du second degré. L'adhésion de l'élève et de ses parents au projet de formation est l'une des conditions essentielles de sa réussite.

L'enseignement dispensé en SEGPA ainsi que les conditions quotidiennes d'insertion de cette section dans la vie scolaire du collège font de l'élève de SEGPA un collégien à part entière, condition nécessaire de l'efficacité de cette orientation dans la perspective d'une insertion sociale et professionnelle.

Les dispositifs d'intégration scolaire concourent à la scolarisation d'élèves présentant des maladies ou des handicaps sur l'ensemble des niveaux d'enseignement.

Chaque école, chaque collège, chaque lycée a vocation à accueillir, sans discrimination, les enfants et adolescents handicapés ou malades dont la famille demande l'intégration scolaire. Il n'est dérogé à cette règle que si, après une étude approfondie de la situation, des difficultés importantes rendent objectivement cette intégration impossible ou trop exigeante pour l'élève. Des solutions alternatives doivent alors impérativement être proposées aux familles par les commissions d'éducation spéciale. Les dispositifs collectifs d'intégration que sont les classes d'intégration scolaire (CLIS) en école élémentaire et les unités pédagogiques d'intégration (UPI) en collège et en lycée constituent précisément l'une de ces alternatives pour répondre aux besoins d'élèves qui, sans pouvoir s'accommoder des contraintes

inhérentes à l'intégration individuelle, ne nécessitent pas cependant une prise en charge globale dans un établissement spécialisé. Ces dispositifs ont précisément pour objet d'élargir la gamme des réponses pédagogiques aux besoins particuliers de ces élèves.

Plus généralement, pour répondre aux besoins particuliers de ces élèves, évolutifs en fonction de leur âge et de leur état de santé, il est indispensable d'élaborer **des projets individualisés, autorisant de véritables parcours scolaires**, incluant si nécessaire un séjour en établissement spécialisé ou le recours à un service d'assistance pédagogique à domicile, et leur permettant d'accéder à un maximum d'autonomie étayée par des apprentissages scolaires adaptés mais ambitieux. Ces projets individualisés sont suivis et révisés de manière régulière par les commissions d'éducation spéciale, garantes que chaque projet maintient l'élève au plus près des conditions ordinaires de scolarité, tout en assurant un accompagnement éducatif, rééducatif et thérapeutique approprié à ses besoins.

Des dispositifs complémentaires

Les dispositifs de l'AIS, différents mais complémentaires les uns des autres, contribuent à accroître les ressources dont disposent les établissements scolaires pour faire face à la diversité des besoins des élèves et y répondre de manière temporaire ou durable.

Dans tous les cas, ces dispositifs s'appuient sur les compétences d'enseignants spécialisés, ayant reçu une formation complémentaire. Le bénéfice de cette formation doit être étendu, selon des modalités adaptées, aux enseignants du second degré. Les objectifs de cette formation sont doubles : enrichir et diversifier les stratégies pédagogiques pour répondre aux besoins particuliers d'élèves, inscrire ces stratégies pédagogiques dans une dynamique collective conçue dans le cadre du projet de l'école ou de l'établissement. En effet, la condition première d'efficacité de ces dispositifs est l'intégration de leur fonctionnement dans le projet d'école ou d'établissement.

L'ensemble des textes organisant aujourd'hui ces dispositifs s'inscrivent tous dans une même dynamique : **mettre un terme à une logique de filière** qui a conduit trop longtemps à enfermer les élèves perçus comme "différents" dans des classes ou sections "spéciales" sans qu'ils aient de réelles chances de rejoindre un cursus commun, **concevoir une logique de parcours** accompagnés selon les besoins des élèves de mesures d'aides adaptées, variables par leur nature et leur intensité.

Il ne peut suffire, aujourd'hui, de chercher à protéger des élèves fragiles, malades ou handicapés en leur proposant des voies "à part". La "situation de handicap" n'est pas seulement liée aux atteintes, maladies ou déficiences, dont sont porteurs certains élèves. Les conséquences de ces atteintes, maladies ou déficiences peuvent être considérablement réduites par des démarches pédagogiques appropriées ainsi que par la qualité de l'environnement matériel, physique et humain dans lequel ces élèves évoluent. À l'inverse, les lacunes d'un parcours scolaire peuvent générer des incapacités qui, sans lien avec une atteinte ou une déficience, créent pour le futur adulte les conditions d'un désavantage social durable, du fait d'apprentissages mal ou insuffisamment maîtrisés.

Une politique académique de l'adaptation et de l'intégration scolaires

Pour mettre effectivement les dispositifs de l'AIS au service de cette dynamique, il est nécessaire d'impulser une politique lisible et cohérente sur l'ensemble de l'académie, prenant en compte les caractéristiques démographiques et géographiques des départements qui la composent.

Concevoir des parcours personnalisés répondant aux besoins particuliers d'élèves n'est possible que dans la mesure où existe une diversité de réponses appuyées sur une pluralité des ressources. Toutes les réponses ne peuvent être disponibles dans chaque établissement. Certaines exigent des moyens particuliers notamment en personnels spécialisés et/ou des aménagements matériels, ou encore requièrent l'intervention de partenaires extérieurs à l'éducation nationale qui, dans un cadre établi par voie conventionnelle, dispensent en complément de la scolarité les accompagnements éducatifs, rééducatifs, voire thérapeutiques, absolument nécessaires pour certains élèves.

La cohérence académique est indispensable pour élaborer une carte des formations professionnelles, répondant aux besoins d'élèves en grande difficulté ou handicapés et incluant les établissements régionaux d'enseignement adapté aussi bien que pour construire un réseau cohérent de scolarisation de ces élèves, notamment dans le second degré.

La cohérence de la politique académique doit également garantir lisibilité et efficacité dans le domaine de l'attribution de matériels pédagogiques adaptés ou dans celui des affectations d'aides-éducateurs venant compléter et conforter l'action d'équipes pédagogiques dans les démarches d'intégration scolaire.

Les instruments de cette politique

Pour favoriser la mise en place d'une politique plus affirmée dans sa cohérence académique, il appartient

aux recteurs de constituer **un groupe de pilotage académique** ayant pour mission d'assurer la synthèse des travaux réalisés dans les départements et d'en dégager les implications éventuelles au niveau académique. Ce groupe de pilotage sera animé par un coordonnateur désigné par le recteur et choisi de préférence parmi les personnels des corps d'inspection.

Pour effectuer la mise en cohérence, tant dans le domaine des ressources qui doivent être mobilisées pour assurer la scolarité et la formation professionnelle de l'ensemble des élèves que dans celui de la formation spécialisée des enseignants, le groupe de pilotage prendra notamment appui sur les travaux réalisés dans le cadre des groupes départementaux de coordination Handiscol', créés en novembre 1999 et dont les rapports annuels sont communiqués aux recteurs. Le groupe de pilotage s'entourera, en tant que de besoin, des avis des différents partenaires.

Il appartient au recteur d'assurer la cohérence de la politique de l'académie en matière d'adaptation et d'intégration scolaires et la qualité de l'offre de formation proposée aux élèves qui, pour diverses raisons, se trouvent en situation de handicap, en lien étroit avec chacun des inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale (IA-DSDEN).

Il appartient à l'IA-DSDEN et au directeur départemental des affaires sanitaires et sociales (DDASS) de garantir un fonctionnement optimal des instances départementales : commission départementale d'éducation spéciale, groupe départemental de coordination Handiscol'.

Le groupe départemental Handiscol', instance consultative, recueille et organise les informations nécessaires au suivi et à l'adaptation éventuelle de la politique de l'adaptation et de l'intégration scolaires. Les travaux qu'il conduit doivent également permettre à l'IA-DSDEN de déterminer les ajustements nécessaires au réseau départemental d'accueil collectif d'élèves malades ou handicapés dans les CLIS et, pour partie, dans les UPI, au regard du schéma départemental de l'organisation sociale et médico-sociale élaboré par la direction départementale des affaires sanitaires et sociales (DDASS) dans son volet consacré à l'enfance handicapée.

La CDES, instance décisionnelle, est l'interlocutrice privilégiée des parents d'enfants porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps. Elle attribue les mesures d'aides qui relèvent de sa compétence et s'assure de la cohérence du projet pédagogique, éducatif et thérapeutique élaboré pour chaque enfant ou adolescent, en veillant à ce que celui-ci soit maintenu toujours au plus près des conditions ordinaires de scolarisation que le permet son état de santé.

La politique départementale de l'adaptation et de l'intégration scolaires fait l'objet d'une présentation annuelle devant le comité technique paritaire départemental (CTPD) et le conseil départemental de l'éducation nationale (CDEN). Elle fait l'objet d'un rapport annuel présenté au conseil départemental consultatif des personnes handicapées (CDCPH).

L'organisation de l'ensemble des dispositifs d'adaptation et d'intégration scolaires fait l'objet d'un rapport annuel dans le cadre du comité technique paritaire académique (CTPA) et du conseil académique de l'éducation nationale (CAEN).

Le ministre de l'éducation nationale

Jack LANG

La ministre déléguée à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées

Ségolène ROYAL

Annexe

LE FONCTIONNEMENT DES COMMISSIONS DE CIRCONSCRIPTION PRÉSCOLAIRE ET ÉLÉMENTAIRE (CCPE) ET DES COMMISSIONS DE CIRCONSCRIPTION DU SECOND DEGRÉ (CCSD)

Les compétences des commissions de circonscription

Les commissions de circonscription, CCPE et CCSD, constituent un élément clef du dispositif intégratif. Par délégation de la commission départementale d'éducation spéciale (CDES), et conformément aux dispositions de la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975, la CCPE et la CCSD sont les lieux privilégiés de formalisation et de suivi de projets individualisés d'intégration, adaptés aux besoins particuliers de chaque élève, toujours au plus près possible des conditions d'une scolarité ordinaire.

Dès 1976, il était indiqué :

"On retiendra pour principe que la meilleure solution est de laisser le jeune handicapé se développer autant que possible dans son milieu de vie habituel, et de préserver au mieux la continuité des soins. Il conviendra donc de s'efforcer de le maintenir, grâce à toutes les actions de soutien appropriées, dans sa

famille, et, s'il est d'âge à y être admis, de le placer ou de le maintenir dans un établissement scolaire normal. C'est seulement en cas de nécessité que l'enfant, au mieux de son intérêt et de sa famille, sera orienté vers un enseignement spécialisé, la révision périodique permettant d'ailleurs sa réintégration en milieu normal."

Il appartient aux présidents de la CDES, que sont alternativement l'IA-DSDEN et le directeur départemental des affaires sanitaires et sociales (DDASS), de veiller strictement à l'application de ce principe.

Le développement des démarches intégratives conduit en outre à rappeler quelques uns des aspects essentiels du fonctionnement des commissions de circonscription.

Les commissions de circonscription sont tenues au respect des mêmes règles que la CDES dont elles ne sont que l'émanation. Les compétences qui leur sont dévolues, par délégation formelle de cette dernière, ont pour objectif premier de rapprocher ces instances des intéressés.

Les règles relatives à la composition et au fonctionnement des commissions sont précisées notamment dans les circulaires n° 31 AS et 76-156 du 22 avril 1976, et n° 79-389 et 50 AS du 14 novembre 1979.

En liaison étroite avec les équipes éducatives de l'établissement scolaire d'accueil, il appartient à la CCPE et à la CCSD de :

- rechercher, dans la limite de leurs compétences, les mesures d'éducation spéciale appropriées aux besoins de l'enfant ou du jeune, en complément de la scolarité, en vérifier la cohérence dans le cadre du projet individualisé ;
- dans ce même cadre, identifier, en fonction des besoins des élèves, les aménagements matériels ou les accompagnements humains utiles ;
- assurer le suivi des démarches individuelles d'intégration et aider, si nécessaire, la famille à rechercher des formes d'accompagnement complémentaire ;
- préconiser des investigations plus approfondies qui peuvent être effectuées en dehors de l'école, en milieu hospitalier par exemple, et aider la famille dans la réalisation de ces démarches. Le concours du médecin de l'éducation nationale est alors particulièrement précieux.
- procéder, si cette décision apparaît la plus pertinente après un examen global et approfondi de la situation de l'élève, à l'orientation en CLIS ou en UPI, et assurer le suivi et à la révision régulière de cette orientation.

La CCSD procède en outre à l'orientation et à l'affectation en SEGPA soit des élèves dont les besoins sont clairement en relation avec des difficultés scolaires graves et persistantes, soit des élèves handicapés, dans le cadre d'un projet individuel avec soutien spécialisé, conformément aux instructions de la circulaire n° 96-167 du 20 juin 1996.

Les commissions ne peuvent prendre de décision d'orientation sans que les parents ou le représentant légal de l'enfant ou du jeune n'aient été invités à participer à leurs travaux. Ils peuvent, s'ils le souhaitent, être accompagnés par toute personne de leur choix.

La décision indique le délai au terme duquel elle sera révisée. Ce délai ne doit pas excéder deux ans, durée qu'il convient d'ailleurs de considérer comme exceptionnelle.

Les décisions des CCPE et CCSD s'imposent aux établissements scolaires. À l'égard des parents ou du représentant légal de l'enfant, le pouvoir de décision des commissions est seulement relatif. Un recours gracieux contre les décisions des commissions peut être formé dans le mois qui suit, devant la commission départementale d'éducation spéciale. Le délai court à partir de la date de réception de la notification. Ce recours est suspensif, en matière d'orientation, exclusivement lorsqu'il est présenté par les parents de l'enfant ou du jeune handicapé ou par son représentant légal.

Le rôle des commissions de circonscription

La CCPE et la CCSD se montrent particulièrement vigilantes sur la **cohérence et la faisabilité des projets individualisés de scolarisation**.

C'est en se fondant sur le développement des potentialités manifestées par l'élève, tout autant que sur ses difficultés actuelles, que des mesures sont soumises à l'approbation de ses parents. La CCPE et la CCSD prennent appui pour leur réflexion sur l'arrêté du 9 janvier 1989 fixant la nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages et sur le décret n° 93-1216 du 4 novembre 1993 relatif au guide-barème applicable pour l'attribution de diverses prestations aux personnes handicapées qui permet une appréciation dynamique des difficultés et potentialités de la personne.

L'élève admis en CLIS ou en UPI doit, d'une part, être capable d'assumer les contraintes et les exigences minimales de comportement qu'implique la vie dans un établissement scolaire, d'autre part, avoir acquis ou être en voie d'acquérir une capacité de communication compatible avec des enseignements scolaires, les situations de vie et d'éducation collective. Compte tenu de la nature et de l'importance du handicap, des dérogations au règlement intérieur de l'établissement scolaire peuvent être préconisées. Le médecin de l'éducation nationale exerçant dans l'établissement est consulté chaque fois que nécessaire.

La CCPE et la CCSD ont le souci permanent d'associer les parents de l'élève à la réflexion comme à la décision, et d'apporter l'aide nécessaire aux démarches qui leur sont proposées.

Les mesures prises consistent toujours à rechercher la solution la moins marginalisante possible. Elles ne se réduisent jamais même dans le cas d'une orientation en CLIS ou en UPI - comme dans le cas d'une orientation en SEGPA - à cette seule décision ; elles exigent l'élaboration d'un projet individualisé. Ces mesures ne sont jamais définitives, mais sont régulièrement suivies, ajustées et révisées.

La CCPE et la CCSD peuvent, le cas échéant, saisir la CDES **mais, de préférence, aider la famille à effectuer la saisine**, si les mesures qui sembleraient utiles pour l'élève requièrent un financement qui relève de la compétence de cette dernière. Tel est le cas évidemment, soit pour l'attribution d'une aide financière à la famille, sous la forme de l'allocation d'éducation spéciale et éventuellement de ses compléments, soit pour une demande de prise en charge de l'élève par un service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD).

Un élève bénéficiant d'un projet individualisé d'intégration peut également faire l'objet d'un suivi par un service hospitalier, un centre d'action médico-social précoce (CAMSP), un centre médico-psycho-pédagogique (CMPP), ou des professionnels para-médicaux exerçant en libéral. Toutes ces formes d'accompagnement ne relèvent pas de la compétence de la CDES, mais peuvent être préconisées par elle. Dans tous les cas, il demeure de la responsabilité de la CCPE et de la CCSD de veiller à une coordination étroite avec les partenaires impliqués dans le suivi de l'élève, que celui-ci soit intégré individuellement ou affecté dans une CLIS, une UPI ou une SEGPA.

Le rôle du secrétaire de la commission de circonscription

Placé selon les cas, sous la responsabilité conjointe de l'inspecteur d'académie ou de l'inspecteur de l'éducation nationale, président de la commission, et du médecin qui en est membre, le secrétaire de la commission est une personne ressource à laquelle les équipes éducatives peuvent faire appel pour demander informations et conseils. Il est en outre un interlocuteur privilégié pour les parents, en ce qu'il permet d'assurer la permanence des contacts avec les équipes éducatives, lors des changements d'établissements scolaires, mais aussi avec les intervenants extérieurs qui assurent le suivi rééducatif ou thérapeutique des enfants.

Une attention particulière est apportée à la nomination et à la formation des secrétaires de commission lors de la prise de fonction. On veillera notamment à les informer des contraintes liées à cet emploi, en particulier en matière d'horaires de travail

Des modalités adaptées de concertation et de formation continue leur sont proposées dans un cadre départemental et/ou académique.

Pilotage des commissions

Sous l'autorité de l'IA-DSDEN et du DDASS, présidents de la CDES, l'inspecteur chargé de l'adaptation et de l'intégration scolaires et le médecin ou l'un des médecins de la CDES assurent la coordination de l'action des commissions de circonscription du département, animent des réunions de régulation, veillent à l'harmonisation des pratiques et des décisions, en associant étroitement à la réflexion l'inspecteur des affaires sanitaires et sociales ayant en charge la tutelle des établissements médico-éducatifs, les présidents de commission, les médecins membres des commissions, ainsi que les secrétaires.

ADAPTATION ET INTÉGRATION SCOLAIRES

Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré

NOR : MENE0201158C

RLR : 501-5

CIRCULAIRE N°2002-113

DU 30-4-2002

MEN - DESCO

MES - DGAS

Texte adressé aux préfètes et préfets de région ; aux rectrices et recteurs d'académie ; aux directrices et directeurs régionaux des affaires sanitaires et sociales, aux préfètes et préfets de départements, aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux directrices et directeurs départementaux des affaires sanitaires et sociales

□ Dix ans après la publication des circulaires organisant les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté et les classes d'intégration scolaires, il apparaît utile de conforter les orientations initiales en les actualisant et de clarifier les complémentarités des deux dispositifs.

I - Scolariser tous les élèves : le cadre privilégié du projet d'école

Pour permettre à chaque élève de tirer le meilleur profit de sa scolarité, il est nécessaire de diversifier les démarches pédagogiques et éducatives. Le projet d'école constitue un cadre privilégié pour proposer des réponses aux besoins divers que présentent les élèves. Il définit "les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux" et prévoit les dispositifs par lesquels l'équipe pédagogique se propose d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves et de suivre leurs parcours individuels, dans la perspective pluriannuelle instituée par les cycles pédagogiques.

Chaque enseignant assume au sein de la classe la responsabilité pédagogique à l'égard de chacun de ses élèves. Le fonctionnement de l'équipe éducative à laquelle il appartient permet de construire de nouvelles réponses aux besoins particuliers de certains enfants, au travers d'activités organisées collectivement incluant, si nécessaire, les interventions des personnels spécialisés.

Dans tous les cas, la différenciation n'a pas pour objet de réduire les exigences en termes d'apprentissages ou de compétences à maîtriser, mais elle permet de diversifier les voies d'accès, de favoriser selon les cas le soutien ou l'approfondissement.

Les démarches pédagogiques mises en œuvre dans le cadre du projet d'école ont, notamment, une finalité de prévention. Elles tendent à éviter que des différences d'intérêt ou de maturité ne génèrent des difficultés scolaires, en autorisant la diversification des contextes et des situations d'apprentissage. Elles valent pour tous les élèves permettant également à certains d'entre eux de se voir proposer des situations d'apprentissage complexes, entretenant leur motivation pour les apprentissages scolaires. Elles permettent aux équipes pédagogiques de mieux connaître les élèves pour ajuster, en fonction de leurs besoins et de leurs acquis, la durée des cycles, aussi bien pour la réduire que pour la prolonger.

Si nécessaires soient ces démarches, elles peuvent ne pas suffire pour certains élèves dont la situation nécessite une attention plus soutenue, soit parce qu'ils présentent des difficultés marquées, exigeant une analyse approfondie et un accompagnement spécifique, soit parce qu'ils expriment des besoins particuliers, en relation avec une déficience sensorielle ou motrice ou avec des atteintes d'origines diverses perturbant leur fonctionnement mental.

C'est pour répondre aux besoins de ces élèves qu'ont été créés, d'une part, les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, d'autre part, les classes d'intégration scolaire. Ces dispositifs permettent de mobiliser dans l'école des ressources spécifiques. Néanmoins, ces ressources n'ont d'efficacité que si elles sont incluses dans le projet d'école qui assure la cohérence des interventions effectuées par les personnels spécialisés avec l'ensemble des actions pédagogiques conduites au sein de l'école.

II - Le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté : prévenir les difficultés durables d'apprentissage, aider à leur dépassement

La difficulté est inhérente au processus même d'apprentissage et requiert, en premier lieu, des réponses dans l'action pédagogique conduite par l'enseignant dans sa classe, complétées par les activités organisées au sein du cycle. Toutefois, dès l'école maternelle, certains élèves attirent l'attention des enseignants car leurs attitudes face à l'activité scolaire, leur manière de répondre aux consignes, leur mode d'adaptation à la vie collective sont révélatrices de difficultés susceptibles de grever leur avenir scolaire. À l'école élémentaire également, certains élèves manifestent des écarts importants par rapport aux attentes des enseignants. Leurs difficultés sont telles qu'elles perturbent gravement les apprentissages scolaires et exigent une analyse approfondie permettant de déterminer les formes d'aides les plus adaptées.

Le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) constitue un dispositif-ressource complémentaire pour accroître les possibilités des équipes pédagogiques de mettre en œuvre une différenciation des réponses pédagogiques adaptée à la variété des besoins des élèves. Un travail collectif mieux organisé doit favoriser une meilleure efficacité globale.

Les principales caractéristiques des aides spécialisées définies dès 1990 restent valables ; c'est ainsi que :

- les aides spécialisées s'insèrent dans l'ensemble des actions de prévention et de remédiation mises en place par les équipes pédagogiques auxquelles elles ne se substituent en aucune manière, cette articulation requérant une concertation et des collaborations régulières ;
- les aides spécialisées sont adaptées aux situations particulières ;
- les interventions se font à l'école, à la différence d'interventions de services ou de professionnels auxquels les familles sont invitées à s'adresser lorsqu'une prise en charge extérieure à l'école semble plus opportune ;
- les effets des aides spécialisées, comme de toute intervention en milieu scolaire, sont évalués.

II.1 Deux missions pour les personnels des RASED

Le dispositif d'aides spécialisées contribue à assurer, avec les équipes pédagogiques, d'une part, la prévention des difficultés préjudiciables à la progression dans le cursus scolaire ou à une bonne insertion dans la vie collective et, d'autre part, la remédiation quand des difficultés s'avèrent durables et se traduisent par des écarts d'acquisition nets avec les acquisitions attendues ou par un défaut durable d'adaptation à l'école et à son fonctionnement particulier. Il accompagne et complète les mesures prises par le maître de la classe et l'équipe pédagogique, mesures qu'il a pu

contribuer à définir dans certains cas.

La prévention

Elle consiste en un ensemble de démarches qui visent à éviter l'apparition d'une difficulté, son installation ou son amplification.

Dans les apprentissages, il est normal que tout enfant rencontre des difficultés passagères, que la compréhension d'une notion ou la maîtrise de savoir-faire nouveaux ne soient pas immédiates et cette situation ne doit pas systématiquement inquiéter même si elle requiert, et sans délai, un ajustement de l'action pédagogique. Ainsi, la prévention s'inscrit dans le cadre des obligations professionnelles du maître. Celui-ci doit être particulièrement attentif à la situation des enfants nés dans le dernier tiers de l'année civile dont la "maturité" peut être un peu insuffisante pour qu'ils affrontent les mêmes obstacles, au même moment, avec les mêmes chances de réussite que leurs camarades plus âgés. C'est d'autant plus vrai que les enfants sont plus jeunes. Pour ces enfants, il convient parfois simplement de décaler certaines exigences sans renoncer aux activités préalables qui favoriseront l'entrée dans les apprentissages requis.

La prévention s'exerce à tout moment de la scolarité : l'apparition ou l'aggravation de difficultés sont susceptibles de se manifester face à des exigences nouvelles. S'il est vrai que l'école maternelle est le lieu privilégié où s'exprime pleinement la mission préventive car c'est le moment où s'ouvre le chemin des apprentissages scolaires, où les difficultés ne sont pas encore installées, il serait erroné de réserver au cycle des apprentissages premiers le temps de la prévention. Les actions de prévention conservent tout leur sens, avec des objectifs adaptés, tout au long de l'école primaire.

La prévention des difficultés durables individuelles se fonde notamment sur l'observation. Conduite par les membres des RASED, celle-ci s'effectue à partir des questions que se pose le maître, des problèmes qu'il a commencé à percevoir sur la base de prises d'information quotidiennes ou d'évaluations qu'il a pratiquées. Elle gagne à se réaliser dans des contextes différents, les écarts étant toujours riches d'indications :

- dans la classe, au moment des activités collectives, de telle façon que les élèves soient vus face à des tâches scolaires dans un fonctionnement normal de classe ;
- dans ou hors la classe, dans le cadre de petits groupes animés par un maître spécialisé ou un psychologue scolaire qui créent les conditions propres à susciter un certain nombre de comportements dont ils souhaitent observer la mise en œuvre.

Elle peut aussi mobiliser des stratégies d'évaluation collective à condition que celles-ci soient ciblées et pertinentes, choisies avec les enseignants qui sont associés à la passation et à l'analyse des résultats. À l'inverse, des situations telles que les évaluations nationales (CE2, GS et CP) ne peuvent que bénéficier des analyses des membres des RASED.

Pour un certain nombre d'enfants, une étude approfondie s'avère indispensable ; elle nécessite des bilans personnalisés pour lesquels plusieurs compétences peuvent être requises, celles du psychologue scolaire en particulier.

L'observation, l'évaluation initiale, les bilans permettent, pour les élèves concernés, de circonscrire des objectifs sur lesquels l'équipe éducative doit se mobiliser en priorité. La mission de prévention pour les membres des RASED va jusqu'à concourir à la recherche d'un ajustement des conditions de l'apprentissage dans la classe.

La collaboration qui doit s'établir entre les enseignants et les intervenants spécialisés renforce la qualité de l'observation et du suivi des élèves. Elle favorise le perfectionnement et l'ajustement des techniques, la pertinence de l'interprétation des faits ainsi que la conception d'actions pédagogiques et éducatives adaptées aux individus et aux groupes. Cette collaboration entraîne des modifications des attitudes individuelles et collectives devant les difficultés des élèves, ainsi qu'une meilleure compréhension de leur situation.

S'il est un domaine qui nécessite une attention plus particulière, c'est celui du langage oral et écrit dans la période des cycles I et II ; le repérage précoce de signes qui inquiètent, de difficultés qui persistent malgré des aides doit conduire les maîtres à solliciter les membres des RASED pour des actions complémentaires à la leur et, le cas échéant, pour des bilans plus précis et complets que ceux qui peuvent être faits en classe. Les médecins de l'éducation nationale peuvent être appelés à procéder à des examens des enfants concernés. Après une synthèse réalisée à l'école par l'équipe éducative, les familles sont orientées vers des centres de référence si des hypothèses de troubles spécifiques de l'apprentissage du langage oral ou écrit existent. Les actions à conduire en faveur d'élèves présentant ces troubles sont précisées dans la circulaire interministérielle n° 2002-024 du 31 janvier 2002 parue au B.O n° 6 du 7 février 2002 : Mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral et écrit.

La remédiation

Quand la situation des enfants le requiert, les membres des RASED concourent, avec les maîtres qui le demandent, à l'élaboration des projets pédagogiques personnalisés ; dans ce cadre, ils peuvent participer à la construction et à la mise en œuvre de réponses adaptées dans la classe.

Pour réduire les difficultés analysées, les démarches de remédiation doivent :

- localiser les obstacles à la réussite, en associant l'élève à cette recherche autant que faire se peut ;
- établir avec l'élève les objectifs en vue desquels il peut se mobiliser ;
- proposer des situations, des activités, des supports, des échéances et des modalités d'évaluation, à travers lesquels

il peut se diriger vers cet objectif.

L'aide spécialisée est adaptée à chaque élève, même si elle est dispensée dans un petit groupe ; elle mobilise des stratégies, des méthodes voire des outils particuliers et un savoir-faire propre aux maîtres spécialisés. Elle constitue, en complément à l'action du maître, une remédiation spécifique aux difficultés circonscrites.

Dans la plupart des cas, elle a pour objectif de favoriser la conquête d'acquisitions qui n'ont pu être faites dans les activités ordinaires d'enseignement, de reconstruire des représentations, des connaissances, etc. Les démarches doivent prendre en compte une analyse des succès et des réussites et s'appuyer sur ceux-ci pour revaloriser les élèves et contribuer à leur motivation face aux efforts à fournir.

II.2 Les relations RASED-écoles

La réussite scolaire de tous les élèves requérant une coopération professionnelle étroite des différents acteurs, toutes les mesures de nature à améliorer la communication sont à rechercher : le directeur d'école a certainement un rôle décisif pour favoriser l'intégration des activités des personnels spécialisés au sein de la vie pédagogique de l'école. Certains départements ont mis en place avec profit un "correspondant RASED" par école ; c'est un membre du RASED qui est l'interlocuteur privilégié de l'école et qui alerte ses collègues quand des enseignants en appellent à la présence de personnels spécialisés pour un nouveau cas d'élève. Il assiste aux divers conseils de l'école, en particulier les conseils de maîtres de cycle où sont élaborées des stratégies d'aides aux élèves en difficulté.

Les relations RASED-écoles sont aussi favorisées par la formalisation des procédures de demandes d'aide. Le demandeur définit ce qui pose problème et présente les réponses qu'il a tenté d'apporter aux difficultés repérées et leurs effets. Certaines circonscriptions ont élaboré des documents de "demande d'aide spécialisée" ou de "demande d'intervention". L'intérêt de ce travail qui gagnerait à se généraliser réside principalement dans la procédure d'élaboration collective qui conduit à expliciter des critères communs, à éclaircir les registres dans lesquels les difficultés se manifestent, mais aussi les éléments positifs sur lesquels il est possible de s'appuyer. C'est pourquoi cette formalisation des procédures ne se réduit pas à la rédaction d'une "fiche" et ne se substitue pas aux échanges indispensables entre les parties prenantes à l'élaboration du projet d'aide.

De manière générale, un travail régulier entre équipes pédagogiques et membres des RASED, associant le médecin ainsi que les infirmières de l'éducation nationale, qui permet la confrontation et la synthèse d'approches plurielles, ne peut que favoriser la compréhension et la prise en charge des difficultés de divers ordres que les écoles rencontrent.

Les interventions des personnels du RASED sont effectuées dans le respect du règlement scolaire. Le conseil d'école est tenu informé de l'organisation des aides spécialisées.

II.3 Plusieurs formes d'intervention

- Les aides spécialisées à dominante pédagogique

Elles sont adaptées aux situations dans lesquelles les élèves manifestent des difficultés avérées à comprendre et à apprendre alors même que leurs capacités de travail mental sont satisfaisantes.

En référence aux domaines d'activités de l'école maternelle ou aux domaines disciplinaires de l'école élémentaire, les actions visent à la maîtrise des méthodes et des techniques de travail, à la stabilisation des acquisitions et à leur transférabilité, à la prise de conscience des manières de faire qui conduisent à la réussite.

Les conditions créées favorisent l'expérience du succès et la prise de conscience des progrès.

Ces aides sont assurées par des enseignants spécialisés titulaires du CAPSAIS option E.

- Les aides spécialisées à dominante rééducative

Elles sont en particulier indiquées quand il faut faire évoluer les rapports de l'enfant à l'exigence scolaire, restaurer l'investissement scolaire ou aider à son instauration.

En effet, si la réussite scolaire suppose que les processus cognitifs soient efficaces, elle requiert aussi un bon fonctionnement des interactions avec le maître et les autres élèves, ainsi que des capacités à répondre aux sollicitations permanentes, et parfois pressantes, de l'institution scolaire.

Face à cela, certains enfants, du fait des conditions sociales et culturelles de leur vie ou du fait de leur histoire particulière, ne se sentent pas "autorisés" à satisfaire aux exigences scolaires, ou ne s'en croient pas capables, ou ne peuvent se mobiliser pour faire face aux attentes (du maître, de la famille, etc.). Les aides spécialisées à dominante rééducative ont pour objectif d'amener les enfants à dépasser ces obstacles, en particulier en les aidant à établir des liens entre leur "monde personnel" et les codes culturels que requiert l'école, par la création de médiations spécifiques. C'est la raison pour laquelle les aides spécialisées s'effectuent avec l'accord des parents et, dans toute la mesure du possible, avec leur concours.

Ces aides sont dispensées par les enseignants spécialisés titulaires de l'option G du CAPSAIS.

En relation avec le maître de la classe qui doit aussi se donner cet objectif, les interventions à visée rééducative doivent favoriser un engagement actif de l'enfant dans les différentes situations, la construction ou la restauration de ses compétences d'élève. La (re)conquête du désir d'apprendre et de l'estime de soi, l'ajustement des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles doivent permettre une meilleure efficacité dans les activités proposées en classe et dans les apprentissages. C'est cette finalité qui ne doit pas être perdue de vue.

- Ces deux formes d'aides ne doivent pas être considérées comme des spécialisations cloisonnées. Ainsi, le maître chargé des aides à dominante pédagogique doit prendre en considération le découragement induit par des difficultés persistantes, voire des moments de désaffection ou de rejet de l'école. Le maître chargé des aides à dominante

rééducative ne peut refuser de prendre en compte des demandes scolaires des enfants. Les médiations utilisées dans l'un et l'autre cas peuvent être partiellement identiques mais prennent un sens différent en fonction du projet propre à chaque enfant.

- Le suivi psychologique

Le psychologue scolaire organise des entretiens avec les enfants en vue de favoriser l'émergence du désir d'apprendre et de s'investir dans la scolarité, le dépassement de la dévalorisation de soi née de difficultés persistantes ou d'échecs antérieurs. Il peut aussi proposer des entretiens au maître ou aux parents pour faciliter la recherche des conduites et des comportements éducatifs les mieux ajustés en fonction des problèmes constatés.

Le psychologue scolaire conseille aux parents une consultation extérieure à l'école quand la situation requiert une prise en charge qui ne peut être assurée au sein de l'école, ou lorsque des investigations approfondies semblent nécessaires (notamment quand des troubles psychopathologiques ou neuropsychologiques peuvent être suspectés).

II.4 Une diversité de modes d'organisation adaptée aux besoins des élèves

- La mise en œuvre des aides spécialisées est entreprise à l'issue de la mise en commun des différentes approches de la situation particulière de l'élève effectuées au moins par le maître de la classe et les intervenants concernés du réseau d'aides. C'est dans le cadre d'une **concertation** organisée dans le conseil des maîtres de cycle que s'effectue le choix des modalités d'aide.

- Il en résulte un **projet d'aide spécialisée** qui donne lieu à un document écrit. Ce document décrit les éléments qui caractérisent la situation de l'élève, énonce les objectifs visés, prévoit la démarche et les supports qui vont organiser l'action, donne une estimation de sa durée, indique les modalités de son évaluation. La réalisation du projet intègre au fur et à mesure les transformations des conduites de l'enfant et les ajustements nécessaires à cette **évolution**.

Celle-ci doit toujours pouvoir donner lieu à une **communication** sous une forme adaptée aux différents interlocuteurs concernés (maîtres de la classe, parents, élèves eux-mêmes, autres intervenants, autorités académiques, etc.). Les parents sont régulièrement informés des bilans et des propositions de modification, de poursuite ou d'arrêt du projet.

- Un **ajustement des emplois du temps** des enseignants est recherché afin de ne pas induire de désavantage (privation systématique du même type d'activité par exemple) pour les élèves qui bénéficient d'une aide spécialisée lorsque celle-ci est extérieure à la classe.

- Les aides sont **mises en œuvre dans la classe ou en dehors, dans le cadre d'un travail de groupe, ou individuellement**. Le mode de constitution des groupes, comme le choix d'une prise en charge individualisée, répond à des objectifs précis qui, seuls, les justifient et qui doivent être explicites. L'intervention simultanée de l'enseignant spécialisé ou du psychologue scolaire et du maître de la classe, pour des activités organisées conjointement, fait partie des modalités d'aide qui peuvent être mises en œuvre par ces personnels, en fonction des objectifs qu'ils se sont fixés.

- **L'organisation temporelle** des aides spécialisées ne saurait être pensée de manière uniforme. Le **rythme et la densité** doivent être adaptés aux problèmes traités. Tout projet individualisé d'aide doit prévoir cette organisation et des échéances possibles de fin ; l'arrêt de l'aide spécialisée ne saurait être brutal. Il convient de ménager une période intermédiaire dans laquelle l'élève continue à bénéficier d'un suivi adapté pour favoriser sa réassurance dans des conditions habituelles de travail scolaire.

- Certaines formes de groupement d'élèves méritent une attention particulière. **Classe et regroupement d'adaptation** sont **deux des modalités** de prise en charge que tendent à rapprocher le terme "adaptation" et la formation du maître spécialisé qui en a la responsabilité (maître titulaire du CAPSAIS option E), mais **qui diffèrent nettement** par leurs conditions de mise en œuvre.

La classe d'adaptation fonctionne dans la continuité selon la dynamique d'un groupe-classe permanent à effectif réduit (15 élèves maximum) ; les élèves y ont le maître spécialisé pour référent essentiel même si un décloisonnement pour un temps limité les met en contact avec une autre classe, un autre maître. Ils n'y séjournent pas plus d'une année.

La transition avec la classe de référence que doit fréquenter l'élève à l'issue de ce passage nécessairement court en classe d'adaptation doit faire l'objet d'une attention particulière. Il convient, entre autres, de veiller à développer la capacité de l'élève à réinvestir les compétences qu'il a acquises, dans le contexte "ordinaire" d'une classe.

Le regroupement d'adaptation qui peut avoir une variété de formes (types de difficultés, durée et rythme de la prise en charge) fonctionne de manière discontinue. Le nombre d'élèves qui le constitue est variable et leurs classes d'appartenance peuvent être différentes. Les élèves qui composent un même regroupement d'adaptation ont ainsi des référents différents, qu'il s'agisse des maîtres, des lieux, des règles de fonctionnement dans le cadre scolaire.

Selon que les difficultés scolaires sont plus ou moins importantes et généralisées aux divers domaines d'activités ou champs disciplinaires, que des problèmes de comportement s'y conjuguent ou pas, l'indication sera donnée pour la classe ou pour le regroupement d'adaptation. La mise en place de ces modalités de fonctionnement est discutée avec le conseil des maîtres ; le projet d'école prend en compte les dispositifs décidés.

La mise en place d'une classe d'adaptation ne vaut que pour la période déterminée par le projet spécifique nécessaire pour un groupe d'élèves en difficulté. Si elle ne peut être considérée comme une classe ordinaire de l'école pour l'établissement de la carte scolaire, elle doit, du fait des tâches d'animation et de coordination que requiert son fonctionnement, être prise en compte pour l'attribution des décharges de direction.

- La difficulté scolaire "grave" recouvre des situations d'élèves différentes. Actuellement c'est au cycle III que les réponses s'avèrent les plus lacunaires. Pour certains enfants, le passage dans ce cycle s'effectue dans des conditions délicates car ils maîtrisent encore mal les apprentissages fondamentaux malgré des aides antérieures. Des réponses peuvent être recherchées avec l'aide des personnels spécialisés des réseaux d'aides, de manière à organiser des regroupements d'adaptation permettant à ces élèves de consolider la maîtrise des apprentissages fondamentaux sans les priver de la stimulation que représente leur classe de référence. Pour atteindre leur objectif essentiel, ces regroupements doivent avoir une fréquence forte et une durée substantielle. On ne peut exclure a priori l'opportunité d'une classe d'adaptation, si elle correspond mieux à l'analyse qui peut être faite des difficultés de certains élèves, sous réserve que l'affectation dans cette classe ne soit pas d'une durée supérieure à l'année scolaire ; à titre de transition, c'est avant la fin de l'année scolaire qu'une progressive intégration dans une classe de référence devra intervenir. Néanmoins, il convient de ne retenir cette solution qu'à titre exceptionnel ; bien conduites, les mesures antérieures de prévention doivent aboutir à rendre ces cas rares.

- Il faut rappeler que toute forme d'aide spécialisée revêt une signification aux yeux des élèves qui en bénéficient, ainsi que de leurs parents, et suscite en même temps une inquiétude face aux difficultés reconnues et l'espoir que ces difficultés pourront être réduites. Il est donc essentiel que l'élève soit associé à la démarche et en perçoive clairement le sens et l'utilité, quelle que soit la forme d'aide choisie. Les parents doivent être informés et associés au travail concernant les difficultés de leur enfant dans des conditions qui préservent la confiance en l'école et facilitent le processus d'aide.

II.5 Les personnels des réseaux d'aides spécialisées

Interviennent dans le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté :

- les psychologues scolaires ;
- des instituteurs ou professeurs des écoles spécialisés chargés d'aides spécialisées à dominante rééducative, titulaires du CAPSAIS option G ;
- des instituteurs ou professeurs des écoles spécialisés chargés d'aides spécialisées à dominante pédagogique, titulaires du CAPSAIS option E.

La composition du réseau d'aides spécialisées garantit la présence des trois types de personnels afin de pouvoir procéder à l'analyse des besoins particuliers de chaque élève et proposer les aides spécialisées adaptées. Le secteur d'intervention des personnels est déterminé de telle façon qu'il garantisse une véritable efficacité pédagogique, en évitant une dispersion préjudiciable. Lorsque les personnels sont appelés à se déplacer, les frais occasionnés sont prévus lors de l'implantation des emplois.

Un temps équivalent en moyenne à trois heures par semaine est réservé aux activités de coordination et de synthèse pour tous les personnels des RASED.

Les maîtres chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique et à dominante rééducative assurent le même nombre d'heures hebdomadaires que leurs collègues titulaires d'une classe, le temps de coordination et synthèse étant inclus dans ce temps de service hebdomadaire.

L'emploi du temps des psychologues scolaires permet la souplesse nécessaire à l'exercice de l'ensemble de leurs missions. Leurs obligations de service sont fixées comme suit : 24 heures sont consacrées aux actions de prévention, aux examens cliniques ou psychométriques, aux entretiens avec les familles et les enseignants, aux suivis psychologiques, aux réunions de coordination et de synthèse internes à l'école ou avec les services extérieurs, aux réunions des commissions d'éducation spéciale, aux actions d'intégration, à la participation à des réunions institutionnelles, aux activités d'étude et de formation. L'action auprès des enfants s'inscrit dans le temps de présence scolaire de ces enfants. Les entretiens avec les parents ou avec les enseignants, les relations avec les organismes et services extérieurs peuvent se dérouler en dehors du temps de présence des élèves pour tenir compte des disponibilités des différents acteurs. Le dépouillement des tests et leur interprétation, l'analyse des entretiens, la rédaction des comptes rendus, les courriers, la préparation des réunions, l'information personnelle sont effectués en dehors de ce temps de service.

III - De l'intégration individuelle au dispositif collectif : scolariser les élèves en situation de handicap

Certains enfants présentent, très précocement, des besoins éducatifs particuliers tels que leurs parents sont conduits à saisir la commission départementale d'éducation spéciale (CDES) bien avant le début de leur scolarité. Cette saisine permet à l'enfant, dès la naissance si besoin est, de bénéficier des aides éducatives, rééducatives ou des soins appropriés, afin de réduire les incapacités et désavantages liés à une déficience sensorielle ou motrice ou à des atteintes d'origines diverses, induisant des perturbations du fonctionnement mental.

Chaque école a vocation à accueillir les enfants handicapés relevant de son secteur de recrutement. Lorsque le directeur reçoit la demande des parents, il examine avec l'équipe éducative les conditions d'accueil et veille à informer la commission de circonscription préscolaire et élémentaire (CCPE) qui notifie cette intégration aux parents. La CCPE est le garant de l'action engagée et veille à la mise en place et au suivi du projet individualisé. Le médecin de l'éducation nationale ainsi que le psychologue scolaire apportent leurs compétences particulières pour aider l'équipe éducative à réussir l'accueil.

S'il s'avère que dans telle école particulière, les conditions effectives de l'intégration ne sont pas réunies, il

appartient au directeur de l'école d'informer immédiatement l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription, président de la CCPE, afin que soit recherchée une solution scolaire adaptée en réponse à la demande des parents. Aucun enfant ne doit rester sans solution scolaire et éducative.

III.1 Des modalités d'intégration souples et diversifiées

Dès les circulaires de 1982 et 1983, a été retenu le principe d'une souplesse dans les formes et les modalités de l'intégration scolaire.

Dès l'âge de trois ans, si leur famille en fait la demande, les enfants porteurs de maladies ou de handicaps peuvent être scolarisés à l'école maternelle. Toutefois, pour répondre aux besoins particuliers qui sont les leurs, il est le plus souvent indispensable de mettre en place un projet individualisé qui assure la compatibilité entre la scolarité et l'accompagnement, éducatif, rééducatif ou thérapeutique, qui leur est nécessaire.

Ainsi, il est possible d'envisager des intégrations à temps partiel, en particulier pour des enfants très jeunes.

Toutefois, il importe que ce temps d'intégration soit inclus dans un projet cohérent de prise en charge de l'enfant, qui lui permette de réels progrès et qui ne laisse pas à la famille, la responsabilité exclusive de rechercher les accompagnements appropriés.

Plus généralement, si une scolarisation progressive est parfois judicieuse pour tenir compte de la fatigabilité de l'enfant, il convient d'attirer l'attention sur le fait que des projets d'intégration trop partiels sont presque toujours voués à l'échec. Pour se familiariser avec la classe, y trouver ses repères, en connaître les règles de fonctionnement, tout enfant, qu'il soit ou non handicapé, a besoin de temps. Les apprentissages sociaux s'effectuent nécessairement dans la durée, ils sont scandés par des périodes d'adaptation et des paliers. Sauf exception, il convient donc d'éviter des projets d'intégration trop limités, déstabilisants pour l'enfant et ses parents, comme pour le maître et les élèves de la classe.

Les démarches d'intégration individuelle à l'école maternelle se sont beaucoup développées au cours des dernières années et ont fait la preuve de leur efficacité pour favoriser le développement cognitif et social des enfants en situation de handicap, comme d'ailleurs celui de tous les enfants. De plus, le temps d'intégration individuelle à l'école maternelle rend possible un suivi attentif associant étroitement les parents. Il crée les conditions favorables à une préparation du passage à l'école élémentaire. Ce suivi doit permettre, le plus souvent possible, l'élaboration d'une démarche d'intégration scolaire.

Un projet d'intégration individuelle dans une classe élémentaire sera élaboré chaque fois que la démarche apparaît réalisable et permet à l'élève de poursuivre tous les apprentissages dont il est capable.

Pour assurer l'accompagnement de l'intégration individuelle, certains départements ont mis en place avec succès des postes d'enseignants spécialisés itinérants, titulaires des options du CAPSAIS correspondant au type de handicap présenté par les élèves. Cette formule s'avère efficace en ce qu'elle permet d'apporter un soutien pédagogique approprié aux élèves mais également informations et aide aux enseignants qui intègrent. Son efficacité est cependant conditionnée par la délimitation d'un secteur d'intervention "raisonnable" pour le maître spécialisé, de telle sorte qu'il ne consacre pas un temps excessif en déplacements, lesquels occasionnent en outre des frais qui doivent être prévus lors de la création de ce type d'emplois.

Il est important de souligner qu'un certain nombre d'enfants handicapés peuvent être intégrés individuellement avec les moyens propres de l'école et/ou avec l'appui d'aides techniques. Dans bien des cas néanmoins l'accompagnement par un service spécialisé ou de soins est indispensable.

La présence d'un **auxiliaire de vie scolaire** est utile dans certains cas mais elle ne peut être une condition de la scolarisation. De même, elle n'a besoin d'être permanente que dans de rares situations. Le plus souvent, l'auxiliaire de vie scolaire n'intervient que sur une partie du temps scolaire. Ce type de mission peut être assuré soit par des auxiliaires de vie scolaire salariés de services associatifs ou de collectivités locales ou par des aides-éducateurs, même si la mission de ces derniers est plus souvent centrée sur l'aide collective à l'intégration.

L'auxiliaire de vie scolaire peut être amené à effectuer **quatre types d'activités** : des interventions dans la classe définies en concertation avec l'enseignant (aide pour écrire, manipuler le matériel dont l'élève a besoin, ...) ou en dehors des temps d'enseignement (inter-classes, repas, ...), des participations aux sorties de classes occasionnelles ou régulières, l'accomplissement de gestes techniques ne requérant pas une qualification médicale ou paramédicale particulière, ainsi qu'une collaboration au suivi des projets d'intégration (réunions d'élaboration et de régulation du projet individualisé, participations aux rencontres avec la famille...)

En conséquence, la **préconisation** de l'accompagnement d'un élève par un auxiliaire **doit être fondée** sur une analyse précise des besoins propres de l'élève. Elle doit être motivée avec soin, en particulier lorsqu'il s'agit d'une présence à temps plein. L'instruction des dossiers est réalisée par la CCPE sur la base de critères partagés, élaborés au plan départemental ; les dossiers sont ensuite soumis à la CDES qui rend un avis. Dans tous les cas, même lorsqu'il s'agit d'une présence à temps partiel, la préconisation de l'aide par l'auxiliaire de vie scolaire est assortie d'une échéance précise, mentionnant la date fixée pour la révision de cette attribution.

Une intégration dans un dispositif collectif, la classe d'intégration scolaire (CLIS), sera proposée dès lors que les besoins de l'élève sont tels que des aménagements substantiels doivent être apportés au moins sur certains aspects de la scolarité.

Ce mode d'intégration est opportun s'il s'avère plus propice à l'acquisition des compétences scolaires, voire de compétences particulières en relation avec les besoins de l'enfant (par exemple, apprentissage du braille pour

l'enfant aveugle, consolidation du projet linguistique, oraliste ou bilingue, pour l'enfant sourd, adaptations de certains apprentissages pour tenir compte de difficultés électives sévères, aménagement du rythme d'apprentissage pour des enfants présentant des maladies invalidantes ou des déficiences motrices complexes...)

III. 2 Une diversité de CLIS mais un point commun : la cohérence du projet pédagogique

La CLIS est une classe de l'école et son projet intégratif est inscrit dans le projet d'école. Elle a pour mission d'accueillir de façon différenciée dans certaines écoles élémentaires ou exceptionnellement maternelles, des élèves en situation de handicaps afin de leur permettre de suivre totalement ou partiellement un cursus scolaire ordinaire. L'admission en CLIS d'un élève est subordonnée à la décision d'une des commissions d'éducation spéciale. La situation des élèves est révisée régulièrement conformément aux dispositions de la circulaire du 22 avril 1976. L'effectif de ces classes est limité à 12 élèves, mais, dans certains cas (par exemple, troubles graves du développement), l'effectif envisagé doit être très sensiblement inférieur.

La CLIS compte pour une classe dans le calcul du nombre de classes de l'école, notamment pour l'attribution des décharges de direction.

L'effectif des élèves de CLIS est comptabilisé séparément de l'effectif des autres classes de l'école en ce qui concerne les mesures de carte scolaire.

Les maîtres chargés de CLIS sont titulaires du certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires (CAPSAIS).

Il est souhaitable de maintenir quatre types de CLIS répondant aux besoins d'enfants différents. De même, l'organisation de la classe d'intégration scolaire autour d'un projet élaboré pour des élèves présentant des besoins du même ordre n'est pas remise en cause. Toutefois, il n'apparaît pas opportun de l'organiser sur le fondement d'une catégorie diagnostique exclusive, celle-ci ne garantissant aucunement que les enfants présentent des besoins identiques.

- Les CLIS 1 ont vocation à accueillir des enfants présentant des troubles importants des fonctions cognitives qui peuvent avoir des origines et des manifestations très diverses : retard mental global, difficultés cognitives électives, troubles psychiques graves, troubles graves du développement...

Cela conduit à souligner la nécessité d'attacher une attention particulière à la composition de chaque classe de manière à assurer la compatibilité des projets individualisés avec le fonctionnement collectif du groupe. La constitution du groupe doit impérativement être effectuée en ayant le souci d'un projet pédagogique cohérent, condition indispensable de progrès pour les élèves. Il ne s'agit évidemment pas de rechercher une homogénéité qui serait vide de sens, mais une compatibilité des besoins des élèves et des objectifs d'apprentissage, qui rende possible une véritable dynamique pédagogique.

Cela vaut pour tous les types de CLIS, mais revêt une importance particulière pour la CLIS 1.

Les maîtres chargés de CLIS 1 sont titulaires de l'option D du CAPSAIS.

Toutefois, les personnels titulaires du CAPSAIS option E en poste actuellement dans ces classes peuvent y être maintenus. Des actions de formation continue appropriées leur sont proposées.

- Les CLIS 2 accueillent des enfants présentant une déficience auditive grave ou une surdité, et pour lesquels l'orientation vers un dispositif collectif s'avère opportune.

Toutefois le critère de perte auditive définie de façon purement audiométrique ne peut constituer le seul élément dans la décision d'admission. Il convient de prendre en compte l'ensemble des potentialités de l'enfant, son appétence et ses compétences en matière de communication, son comportement social, ses acquisitions scolaires, l'aide familiale qui peut lui être apportée.

Dans l'élaboration du projet individualisé, un soin particulier est attaché aux conditions d'un développement optimal de la communication en français.

Les élèves peuvent bénéficier pour l'enseignement et le perfectionnement de la parole, dans ses composantes audio-vocales, de l'intervention d'orthophonistes ou de professeurs de sourds, titulaires des certifications délivrées par le ministère de l'emploi et de la solidarité.

Les maîtres chargés de CLIS 2 sont titulaires de l'option A du CAPSAIS.

- Les CLIS 3 accueillent des enfants présentant une déficience visuelle grave ou une cécité, quelles que soient l'origine, la précocité d'apparition et l'évolution éventuelle de la déficience.

L'approche de la situation de l'enfant et les décisions qui s'y rapportent ne peuvent se référer uniquement à l'expression chiffrée de l'acuité visuelle et à la description du champ de vision, mais doivent être abordées en tenant compte de la spécificité des déficiences visuelles importantes ou de la cécité dans leurs divers aspects.

Dans l'élaboration du projet individualisé on veillera à prendre en compte, selon les besoins propres à chaque enfant, les objectifs d'éducation des restes visuels et/ou d'éducation des suppléances sensorielles. Le recours à des techniques palliatives ou encore l'utilisation de moyens auxiliaires visant au développement de l'autonomie seront envisagés. On s'attachera à assurer le développement de la faculté de s'orienter et de se diriger ainsi que l'apprentissage de certaines modalités de communication et d'interactions sociales.

Les maîtres chargés de CLIS 3 sont titulaires de l'option B du CAPSAIS.

- Les CLIS 4 accueillent prioritairement des élèves présentant une déficience motrice. Toutefois, ce n'est pas la seule déficience motrice qui justifie l'orientation en CLIS, mais bien les besoins particuliers (fatigabilité, lenteurs et difficultés d'apprentissages qui y sont associées) qui font pencher pour le choix d'un dispositif collectif d'intégration

offrant une plus grande souplesse. La gravité de l'atteinte motrice, l'existence de pathologies associées ne constituent pas, en elles-mêmes des contre-indications.

Il est également possible de proposer l'orientation vers une CLIS 4 à un élève dont les difficultés d'apprentissage, en liaison avec une maladie chronique ou invalidante, peuvent nécessiter un aménagement du rythme des apprentissages. Cela est d'autant plus envisageable que les enseignants qui exercent dans ces classes doivent être titulaires de l'option C du CAPSAIS.

Des indications pédagogiques détaillées relatives au fonctionnement des différents types de CLIS feront l'objet d'une publication ultérieure sous forme de brochure.

Le travail effectué dans les CLIS doit être soutenu par l'action des établissements ou services sanitaires ou médico-éducatifs. Pour les élèves scolarisés dans ces classes, leur progression optimale ne peut être assurée par l'école seule mais implique qu'ils puissent bénéficier d'accompagnements éducatifs, rééducatifs ou thérapeutiques. La signature de conventions entre l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, et les responsables des établissements ou services concernés permet d'assurer des conditions de coopération plus efficaces. Toutefois, dans certains cas, les accompagnements nécessaires peuvent être effectués par des praticiens en exercice libéral, selon le choix de la famille de l'enfant.

Dans tous les cas où sont prévues des interventions de services de soins ou des services d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD), les modalités d'organisation des synthèses, définies en général dans le projet individuel d'intégration, doivent avoir été clairement précisées avec les partenaires et prises en compte dans le projet de la classe, de telle sorte que l'enseignant puisse assister à ces réunions. La participation indispensable de l'enseignant de CLIS, aux réunions de coordination et de synthèse, ne doit pas conduire à réduire le temps de scolarisation des élèves.

III. 3 La CLIS, une classe "ouverte"

La CLIS constitue dans l'école un dispositif d'intégration, non une classe fermée sur elle-même. C'est bien la raison pour laquelle l'existence d'une CLIS dans une école est signalée au mouvement des enseignants du premier degré, le fonctionnement du dispositif impliquant tous les enseignants de l'école. Chaque CLIS se caractérise par un projet d'organisation et de fonctionnement élaboré par le maître titulaire de la classe en association étroite avec l'ensemble de l'équipe éducative, incluant évidemment le médecin de l'éducation nationale et le psychologue scolaire, sous la responsabilité du directeur d'école et en liaison avec l'inspecteur de la circonscription. Ce projet est transmis à la CCPE.

Chaque élève scolarisé en CLIS doit pouvoir bénéficier de **temps d'intégration dans des classes ordinaires**, autant que ses moyens le lui permettent. L'enseignant de la CLIS ne peut réussir seul le pari de la scolarisation des enfants qui lui sont confiés, en gérant simultanément son projet collectif de classe et les projets nécessairement individualisés pour chaque élève. Il ne peut y parvenir que dans une étroite coopération avec l'ensemble de l'équipe éducative de l'école, incluant, le cas échéant, les aides-éducateurs dont l'expérience montre qu'ils peuvent largement contribuer à la réussite de ce processus.

Pour les élèves scolarisés en CLIS 2, 3 et 4, il est indispensable, en particulier au cycle 3, qu'ils soient intégrés à une classe de référence, leur permettant de bénéficier d'enseignements dans toutes les disciplines (objectif très difficile à atteindre en CLIS, du fait de la diversité des âges des élèves et de leurs besoins). Mais le processus d'intégration a plus largement pour finalité de permettre aux enfants scolarisés dans ces classes de prendre la mesure du fait qu'ils grandissent et apprennent, ce qui se traduit, entre autres, par le fait de " changer de classe ".

Les élèves de CLIS 1, qui constituent une population d'enfants aux besoins très divers, doivent également bénéficier, en fonction de leurs possibilités et de leurs intérêts, de plages d'intégration qui les encouragent à progresser, à dépasser leurs difficultés. Les expériences conduites en ce domaine confirment que l'intégration dans des classes ordinaires, pour des activités précises, est un puissant facteur de socialisation et de progrès sur le plan cognitif, pour les élèves qui en bénéficient.

Réciproquement, il ne faut voir que des avantages à ce que, pendant les temps d'intégration ou dans le cadre de décloisonnements, des enfants de classe ordinaire viennent dans la CLIS pour participer à des activités sous la responsabilité du maître. Ces démarches doivent être prévues dans le projet d'école. Il importe, pour la réussite du processus intégratif, que le maître de la CLIS soit perçu par tous les élèves de l'école, non comme un maître "à part", mais comme un maître "à part entière".

IV - Une politique départementale cohérente de l'adaptation et de l'intégration scolaires

IV.1 Un pilotage départemental

Comme le précise la circulaire n° 2002-111 du 30 avril 2002 (voir dans ce numéro page 1265), les dispositifs d'adaptation et d'intégration scolaires constituent des ressources différentes mais complémentaires pour permettre aux écoles de scolariser tous les élèves. Leur organisation représente un volet fort de la politique éducative élaborée au plan académique. Néanmoins, c'est à l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale (IA-DSDEN), en liaison étroite avec le directeur départemental des affaires sanitaires et sociales (DDASS), qu'il revient d'assurer la mise en œuvre et l'actualisation de cette politique au plan départemental en s'appuyant sur un groupe de pilotage qui comprend nécessairement le ou les inspecteurs chargés de l'adaptation et

de l'intégration scolaires et les représentants de l'éducation nationale au sein des groupes Handiscol' de manière à assurer au mieux la cohérence de l'action départementale.

Le groupe Handiscol' recueille et organise les informations nécessaires au suivi et à l'adaptation éventuelle de cette politique. Les travaux qu'il conduit doivent également permettre à l'inspecteur d'académie de déterminer les ajustements nécessaires du réseau départemental d'accueil collectif des élèves en situation de handicap dans des CLIS.

On attachera une importance particulière aux conditions d'accessibilité, entendue au sens large, de ces classes et aux moyens spécifiques indispensables à leur équipement et à leur fonctionnement (mobilier ou sanitaires aménagés, matériels pédagogiques adaptés, fournitures spécifiques, ...).

Les critères de répartition et d'implantation des emplois affectés aux dispositifs de l'AIS, selon les circonscriptions et selon les écoles, doivent faire l'objet d'un examen d'ensemble au plan départemental. L'équité dans la distribution des emplois affectés aux réseaux d'aides s'appuie sur le partage d'indicateurs communs pour l'analyse des priorités. L'évaluation du dispositif départemental et des besoins en personnels qualifiés est assurée de façon régulière, sous l'autorité de l'IA-DSDEN avec le concours de l'inspecteur chargé de l'adaptation et de l'intégration scolaire. Le bilan de cette évaluation fait l'objet d'un rapport annuel présenté au comité technique paritaire départemental.

Qu'il s'agisse des CLIS ou des réseaux, l'association des collectivités locales à la réflexion permet de créer les conditions favorables à leur bon fonctionnement (disponibilité de locaux, présence de personnels de service qualifiés, financement de certaines dépenses, ...). Elle doit donc être activement recherchée.

IV.2 Une élaboration départementale de la carte des CLIS coordonnée avec l'équipement médico-social

Compte tenu des travaux effectués dans le cadre du groupe Handiscol' en liaison étroite avec le DDASS, l'IA-DSDEN soumet au CTPD les ajustements qu'il apparaît nécessaire d'apporter à la carte départementale des CLIS. Cette carte inclut les CLIS1 qui, dès lors qu'elles constituent un dispositif de scolarisation fortement articulé autour du projet pour un groupe d'élèves ayant des besoins relativement proches, doivent être coordonnées au-delà du seul territoire de la circonscription. Il est en effet évident que, tout comme pour les CLIS 2, 3 et 4, les élèves qui y sont affectés ne relèvent pas nécessairement de la même circonscription. Cela implique que soit disponible au plan départemental, une information sur les projets pédagogiques de ces classes, et que leur implantation géographique fasse l'objet d'une réflexion au plan du département prenant en compte notamment l'équipement médico-social départemental susceptible d'assurer la complémentarité en termes éducatif, pédagogique et thérapeutique nécessaire à la scolarisation des élèves concernés. Il peut également s'avérer pertinent de penser des coordinations interdépartementales pour des CLIS implantées sur des zones limitrophes.

IV.3 Une réutilisation réfléchie des emplois jusqu'alors affectés aux classes de perfectionnement

Dans une organisation d'ensemble de l'école qui coordonne les compétences individuelles des enseignants, l'implication des personnels des réseaux d'aides et les diverses modalités d'intégration, le maintien des classes de perfectionnement ne saurait se justifier car elles perpétuent une forme de scolarisation des élèves en difficulté scolaire, incompatible avec l'école telle que la définit la loi d'orientation du 10 juillet 1989, telle que l'organise l'ensemble des textes publiés depuis.

Les classes de perfectionnement, encore existantes, doivent être impérativement supprimées dans les deux années à venir. Pour effectuer ces suppressions, deux démarches complémentaires s'imposent :

- procéder dans chaque CCPE à l'examen individuel de la situation des élèves actuellement scolarisés en classe de perfectionnement afin de déterminer, au cas par cas, la solution appropriée. Chaque enfant actuellement scolarisé dans une de ces classes doit bénéficier d'un projet personnalisé, auquel participent si besoin les personnels des RASED, que l'élève soit au cycle II ou au cycle III ;
- étudier au sein des instances paritaires compétentes un plan de réutilisation des postes correspondant aux besoins recensés dans le département et complétant les dispositifs existants, soit pour renforcer les réseaux d'aides spécialisées, soit pour compléter l'équipement en CLIS. Dans le second cas, il appartient à l'inspecteur d'académie d'opérer le lien nécessaire avec les travaux réalisés dans le groupe départemental Handiscol', en associant étroitement, tant les différents établissements ou services assurant l'accompagnement rééducatif ou thérapeutique des élèves, que les collectivités locales.

La suppression des classes de perfectionnement ne saurait être réduite à une décision administrative. Elle suppose une réflexion d'ensemble sur la politique en matière d'adaptation et d'intégration scolaires dans le premier degré et la recherche des solutions les plus pertinentes pour les élèves.

IV.4 L'animation des dispositifs - La formation des personnels

Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté s'intègrent dans un dispositif global au service d'une politique en faveur de la réussite scolaire. **Sous la responsabilité de l'inspecteur de la circonscription**, ce dispositif-ressource, conçu dans sa globalité au service de tous les élèves de la circonscription, est mobilisé selon les priorités définies à l'issue d'une analyse de besoins conduite par les personnels spécialisés en relation avec les équipes pédagogiques et avec l'équipe de circonscription.

Il importe que les **indicateurs** soient partagés par l'ensemble des acteurs. Pris en compte pour la détermination des priorités, ils seront aussi utilisés pour l'évaluation globale du dispositif. Le secteur d'intervention de chaque RASED autour de l'école de rattachement, de même que le nombre de personnes par RASED, sont définis selon cette approche globale.

L'inspecteur de la circonscription évalue l'action du réseau en procédant avec l'ensemble des intervenants à l'examen critique de son fonctionnement et de ses résultats.

Il procède à l'inspection individuelle des intervenants en situation professionnelle, à l'exception des entretiens pratiqués avec les enfants ou leurs familles.

Il associe chaque fois qu'il est possible son collègue spécialisé à cette activité.

Il est régulièrement informé de l'emploi du temps des membres des RASED, et de leurs variations éventuelles dans le cours de l'année. Il veille à organiser régulièrement **des réunions de concertation** et met en place, en collaboration avec les membres des RASED, les conditions de l'évaluation de leurs activités (instruments, périodicité, etc.).

Quand elle est possible, la participation des directeurs d'école est un facteur positif pour la cohérence du travail entrepris en faveur des élèves en difficulté.

Les personnels des RASED et des CLIS sont associés **aux animations pédagogiques et aux stages de formation continue** conçus en faveur des enseignants de la circonscription.

Il est également pertinent d'organiser au plan départemental des échanges de pratiques sur des problématiques communes, notamment à l'attention des enseignants de CLIS trop souvent isolés. La coanimation par l'inspecteur chargé de l'adaptation et de l'intégration scolaires et un autre inspecteur est une solution à envisager aussi souvent que possible. On ne verra que des avantages à associer à ces actions de formation, autant qu'il est possible, des personnels assurant l'accompagnement éducatif, rééducatif ou thérapeutique des élèves.

Des actions spécifiques doivent également être conçues à l'intention des équipes engagées dans des démarches d'intégration, éventuellement dans un cadre académique.

Les actions du plan de formation continue destinées aux personnels spécialisés doivent intégrer, si nécessaire, le changement que peut représenter la suppression des classes de perfectionnement et, dans tous les cas, accompagner la mise en œuvre de la politique départementale afin d'aider à l'évolution des pratiques.

Des actions rassemblant des équipes d'école où sont implantées des CLIS doivent faciliter l'organisation et le fonctionnement de ces classes.

De même, il convient d'envisager l'organisation d'actions de formation continue permettant aux enseignants spécialisés de mieux répondre aux besoins d'élèves présentant des difficultés sur le plan langagier et notamment des troubles spécifiques du langage, trop peu identifiés jusqu'à maintenant. En effet, quelle qu'en soit l'origine, ces difficultés doivent toujours faire l'objet d'une attention particulière à la mesure de leurs répercussions possibles sur les apprentissages scolaires. En outre, lorsqu'il s'agit de difficultés liées à des troubles spécifiques du langage, leur prise en charge s'effectue nécessairement au long cours, durant la scolarité de l'élève.

Plus globalement, la formation continue des enseignants spécialisés doit leur permettre d'actualiser leurs connaissances et leurs compétences pour mieux répondre aux besoins particuliers des élèves qui leur sont confiés, qu'il s'agisse des utilisations possibles des technologies de l'information ou de la communication ou des apports de la recherche, notamment dans le domaine des apprentissages.

Il est également nécessaire de concevoir des actions de formation visant à soutenir et faciliter le travail d'équipes pluri-disciplinaires.

Ce plan d'ensemble doit également conduire à **clarifier les options du CAPSAIS** requises pour chaque poste spécialisé, en relation avec un plan de formation des personnels. En effet, compte tenu des besoins particuliers des élèves auxquels ils ont affaire, il est indispensable que des personnels ayant une formation spécialisée soient affectés sur ces emplois.

Pour favoriser l'accès à la spécialisation des enseignants du premier degré, il conviendra de favoriser une diversification des modalités de formation, adaptées aux options, de telle sorte que davantage de souplesse soit possible dans l'accès à la certification.

Cette circulaire **abroge** et **remplace** les circulaires n° 90-082 du 9 avril 1990 (Mise en place et organisation des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) et n° 91-304 du 18 novembre 1991 (Scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire. Classes d'intégration scolaire - CLIS).

Pour le ministre de l'éducation nationale
et par délégation,

Le directeur de l'enseignement scolaire
Jean-Paul de GAUDEMAR

Pour la ministre de l'emploi et de la solidarité
et par délégation,

La directrice générale de l'action sociale
Sylviane LEGER

SANTÉ DES ÉLÈVES