

LES EN-(*JE*)UX₁ DE L'ÉCOLE INCLUSIVE

Christian Alin, Professeur des universités émérite
ESPE - L'Vis, Lyon¹

christian.alin@univ-lyon1.fr

Web - La Geste Formation : <http://christian-alin.fr/>

Combien ? — Il est difficile d'établir le nombre exact d'enfants autistes car ils sont nombreux à ne pas être diagnostiqués. Les deux seuls départements français qui tiennent des statistiques révèlent que 30 % seulement des enfants ont été diagnostiqués. Un sursaut national s'avère urgent, car des vies humaines sont en cause. Nous savons comment il conviendrait d'agir mais nous sommes encore loin d'être en mesure de le faire. Depuis trente ans, les familles n'ont obtenu que des actions marginales.

Une école inclusive — Il est désormais admis en France que l'école doit être inclusive, ce qui est réalisé en Belgique depuis trente ans, et aux Etats-Unis depuis quarante ans. Il existe une directive européenne de désinstitutionnalisation, cependant la France en est encore éloignée malgré les ébauches qui se dessinent. L'école devient inclusive pour la plupart des enfants avec handicap, cependant la majorité des enfants autistes en est encore rejetée malgré quelques contre-exemples positifs. A de nombreux endroits, les parents sont dans l'obligation de quémander le droit à la scolarisation. Ils doivent mendier une école bienveillante, interroger de nombreuses écoles avant d'en découvrir une qui accepte leur enfant. Ensuite, ils doivent avoir la chance de rencontrer une AVS susceptible d'effectuer son travail correctement et trouver une MDPH bienveillante qui considère normal que l'enfant suive un parcours scolaire et ne soit pas envoyé en IME dès six ans.

Des conditions — La place d'un enfant est à l'école. A ce titre, les recommandations de bonnes pratiques oublient d'affirmer que l'élève autiste est prioritairement un élève, ce que je regrette. Pour que la scolarisation soit possible, un diagnostic et une intervention précoces sont indispensables. Il est essentiel d'aider les familles et de reconnaître leur statut de co-éducateur. Nous ne sommes pas des professionnels, ce qui nous est souvent agressivement rappelé. Parfois, les relations entre l'AVS et la famille sont interdites. Dans les MDPH, les choix d'orientation des familles sont souvent ignorés.

La Formation — La formation des enseignants ne s'effectue pas partout de manière aussi efficace que dans l'académie de Lyon. Il convient d'utiliser les formateurs régionaux autisme, dont la tâche consiste à aider les enseignants si nécessaire. En outre, l'éducation nationale s'est impliquée dans la formation de ces formateurs régionaux, car des enseignants sont eux-mêmes formateurs régionaux. Si toutes les régions agissaient comme la région Rhône-Alpes, où ils interviennent gratuitement, l'avancée serait spectaculaire. Il existe également des maîtres itinérants spécialisés en autisme. Cette initiative devrait être généralisée, car elle est extraordinaire. Ces maîtres spécialisés apportent leur aide dans les situations où elle s'avère nécessaire pour remédier aux difficultés rencontrées, agissant en « pompiers volants ».

Danièle Langlois, Présidente d'Autisme France

¹ J'ai créé ce concept avec ma thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation : Je, Jeux et Enjeux d'énonciation d'enseignant-formateurs dans des situations de communication professionnelle, soutenue à l'université de Caen le 17 mai 1990. Il établit trois registres de discours et signifie que la dynamique intersubjective d'une communication s'exerce et se joue dans la triade d'un tissage qui lie :

- le « *je* » personnel de chacun des acteurs avec leur expérience et leur histoire de vie (écrit en italique);
- le « jeu » situé qui se joue dans l'ici et maintenant de la situation de communication et qui établit une variable d'ajustement plus ou moins ouverte, flexible, rigide, en particulier entre les acteurs;
- « les enjeux » qui organisent les finalités et les grands objectifs visés dans un contexte et un environnement situé, institutionnel, professionnel, artistique, sportif, culturel etc.

² L'vis - Laboratoire sur l'innovation et les vulnérabilités dans le sport – Université Claude Bernard, Lyon1.

Il n'y a rien à ajouter à cette forte intervention au Sénat³ de Danièle Langloys, Présidente d'Autisme-France et formidable représentante, en sa personne et son humanité, des familles et de toutes les associations locales ou nationales qui luttent pour la reconnaissance et la prise en compte de la singularité des personnes avec autisme, enfants, adolescents et adultes.

Des Enjeux...

Enjeux éthiques — Une société réellement démocratique assigne à sa résidence une société inclusive. La manière dont elle se soucie de l'accueil de la différence, de la diversité et de la vulnérabilité des individus qui la composent en est assurément un des indicateurs principaux. Concrètement, l'éthique d'une société inclusive implique des enjeux de santé, de droit et de citoyenneté. J'écris ces lignes, en cette année 2017 en pleine campagne présidentielle. Force est de constater que la thématique du Handicap n'a été que très peu abordée par le monde médiatique et le monde politique confondu. Le 13 mars un collectif de personnalités et d'associations (SOS Autisme, UNAPEI⁴) lance un appel sur tous les média pour inviter les candidats à faire part de leurs propositions concernant la prise en charge et l'accompagnement du Handicap : « *Candidats que faites-vous pour le Handicap ?* » L'appel demande des réponses sur cinq points majeurs : les ressources, l'exil des personnes handicapées faute de structures adaptées en France, l'accessibilité des lieux et transports publics, l'emploi et la scolarité, avec en particulier des auxiliaires de vie scolaire (AVS) mieux formés et plus nombreux pour faciliter la scolarité des enfants handicapés en milieu ordinaire.

Enjeux politiques et économiques — Confrontée, en ce début du 21^e siècle, à un vivre ensemble multiculturel, comme peut-être le monde ne l'a jamais autant été, la promotion d'une société inclusive passe par le chemin d'une école inclusive. L'accompagnement du handicap et l'attention à la vulnérabilité des personnes y sont totalement parties prenantes. Entre espoir et impuissance une école inclusive convoque, de facto, le pari de l'éducabilité. En France, 8000 enfants avec autisme naissent chaque année, soit 1 personne sur 150.

³ Intervention de Danièle Langloys Présidente d'Autisme France au colloque organisé par le Sénat, le 10 Février 2013 - L'autisme face aux carences de la prise en charge <http://www.senat.fr/rap/r12-367/r12-3676.html> (consulté le 15 Février 2017)- Table ronde n° 4 – Mieux scolariser »

⁴ UNAPEI - Union nationale des associations de parents, de personnes handicapées mentales et de leurs amis, anciennement : Union nationale des associations de parents d'enfants inadaptés)

Cette progression s'observe dans le monde entier. Dans l'emprunt de ce chemin, et sur la question de l'autisme, la France a pris, en comparaison avec les autres pays développés, un retard considérable et socialement préoccupant. La mise en retrait des théories psychanalytiques, la charte des bonnes pratiques de la HAS⁵ et le projet de « désinstitutionnalisation »⁶, à savoir le transfert de 100 unités d'enseignement actuellement installées dans les établissements médico-sociaux vers des écoles ordinaires, ainsi que l'intégration et l'accompagnement des enfants handicapés dans les activités périscolaires, sont des objectifs politiques qui vont dans la bonne direction. En revanche, bienveillante, l'école inclusive se doit aussi d'être performante. En conséquence, la formation initiale et continue des enseignants et de tous les intervenants, la proposition de projets d'école collectifs et inclusifs apparaissent comme décisifs. Pour ma part, les points d'appui sont les suivants :

- une présence plus forte des connaissances pratiques et théoriques sur l'éducation inclusive dans les unités d'enseignement et de formation des masters et qui sont actuellement très faibles en France ;
- le rétablissement d'une formation continue, non réduite à de la diffusion d'information institutionnelle ou théorique et incluant une formation professionnelle, avec des moyens financiers et du temps conséquent ;
- la création et/ou la participation à des structures qui accompagnent et aident les parents dans le suivi de l'inclusion scolaire des élèves avec handicap.
- L'impulsion des activités de recherche scientifique en lien étroit avec le terrain pédagogique ;
- une place forte et des moyens financiers à la recherche pédagogique sur la connaissance des processus d'inclusion en situation de terrain ordinaire qui aille, tout en s'appuyant sur elles, au-delà des recherches classiques portées sur les disciplines scientifiques classiques (médico-sociales, neurosciences, psychologie etc.) ;
- la mise en place d'un vrai partenariat qui dépasse les jeux de territoire et de concurrence entre l'administratif, le médico-social et le pédagogique.

⁵ En 2010, la France, par la Haute Autorité de la Santé, (HAS) a mis à disposition des professionnels de l'autisme et des parents un *Guide de bonnes pratiques*

⁶ Lors de la Conférence Nationale du Handicap (CNH), le 11 décembre 2014, une série de mesures a été annoncée en faveur des élèves en situation de handicap et d'une école plus inclusive, dont la relocalisation de 100 unités d'enseignement (UE) en milieu ordinaire par transfert des unités actuellement localisées dans les établissements et services médico-sociaux.

- l'engagement d'un partenariat service public/service privé, aujourd'hui plus que jamais nécessaire face à la diversité des acteurs concernés et à leur dispersion, face aussi, à la faiblesse des moyens publics alloués et des coûts financiers privés importants qui sont générés.

Des Jeux de territoire et d'expertise...

Expertise professionnelle — Au milieu des enjeux de santé, de droit et de citoyenneté l'inclusion scolaire implique des jeux de territoire et d'expertise entre les nombreux professionnels, qui interviennent en particulier dans le secteur médico-social à savoir :

- des pédiatres (des médecins spécialisés en santé des enfants);
- des psychiatres (des médecins spécialisés en santé mentale);
- des orthophonistes (des professionnels qui aident les problèmes d'élocution du langage et de communication);
- des psychologues (des professionnels qui se spécialisent en problèmes mentaux, émotifs et de comportement);
- des travailleurs sociaux;
- des éducateurs spécialisés
- des ergothérapeutes (des professionnels qui visent à promouvoir la santé et le bien-être à travers les activités de la vie courante
- des psychomotriciens (des professionnels en charge d'une éducation et/ou rééducation motrice).

A la fois pour des questions scientifiques, médicales ou éducatives, chacun met en avant son expertise et la nécessité de son intervention. Pour une inclusion scolaire harmonieuse et efficace le nombre et la juxtaposition de leur expertise, posent des problèmes sensibles de co-intervention. Face à l'important marché commercial et économique qui s'ouvre, la concurrence entre ces professions est souvent de mise. Elle peut même être très âpre et aboutir à une captation des budgets, en particulier par les grandes institutions médicales qui priment le médical sur l'éducatif. Compte tenu des grands besoins actuels d'intervenants, cette situation de concurrence voit l'émergence de formations non universitaires, courtes, privées et payantes qui proposent aux parents, associations, professionnels, des méthodes et des techniques « clés en main ». Le résultat est qu'on assiste à l'avènement sur le marché commercial de l'intervention TSA de personnes qui se déclarent « spécialistes de méthodes ». Le résultat est que la plupart de ces personnes ne disposent pas vraiment des qualifications requises et du recul philosophique, éthique et scientifique nécessaire pour

exercer une intervention autonome, créatrice, adaptée et libérée des injonctions techniques et génériques des dites « méthodes » apprises en quelques heures ou quelques jours.

Expertise administrative — Il ne suffit pas de rassembler administrativement une classe ordinaire, une ULIS et un SESSAD pour que les co-interventions soient efficaces. Les différents responsables hiérarchiques des institutions concernées doivent commencer par être eux-mêmes convaincus pour animer et obtenir un travail d'équipe efficace. En France les récits des parents montrent que ce n'est pas toujours le cas. Malgré ses textes institutionnels porteurs, l'inclusion scolaire peut s'avérer en difficulté selon les académies et/ou les départements. Surtout, la plupart des co-interventions se réduisent à des interventions internes (intervenants dans le même temps et le même espace) ou externes (intervenants dans des temps et/ou des espaces différents) juxtaposées et rarement harmonisées par un réel travail collaboratif. Enfin, il y a un manque évident d'organisation temporelle, d'anticipation et de formation pour que tous les intervenants, directeurs enseignants et AVS (AESH) soient formés et prêts à accueillir et travailler en milieu ordinaire avec des enfants/élèves TSA.

Expertise scientifique — Force est de constater, que pour l'autisme, en matière de financement de la recherche, les appels d'offre ne sont pas orientés vers la pédagogie et l'éducation. Qu'ils proviennent des institutions publiques ou de diverses fondations privées, ils sont orientés sur les origines génétiques ou neurologiques de l'autisme, les mécanismes du développement cérébral et émotionnel, les apprentissages de l'enfant, ainsi que sur les stratégies de dépistage précoce et de prise en charge efficaces et innovantes. Les disciplines principalement sollicitées sont celles qui développent leurs travaux et leur méthodologie en laboratoire, comme les sciences cognitives, les neurosciences, la génétique, ou bien, en France qui sont sous l'influence de la psychanalyse, comme la pédopsychiatrie, la psychiatrie. Il est accordé aujourd'hui que, mise à part la psychanalyse, l'importance de toutes ces disciplines est incontestable pour l'autisme. Aujourd'hui, la thématique de l'usage des nouvelles technologies, pour proposer des solutions concrètes, a le vent en poupe, porté par le souffle du phantasme classique que la machine, comme le médicament, peut tout résoudre. Il faut vraiment que les financeurs abandonnent le cliché d'une science fondamentale et/ou d'une science technologique, seules expertes et légitimes, et dont il n'y aurait plus qu'à appliquer, sur le terrain, les préconisations et les modes d'emploi. Malgré les énormes moyens financiers

qui sont attribués à la recherche, on a toujours pas trouvé le médicament ou la pilule magique guérisseuse de l'autisme, et la machine ne résout pas tout. Le consensus scientifique international est pourtant acté : l'autisme n'est pas une maladie ! Notons aussi et la remarque est importante, que la plupart des recherches scientifiques, pour cause d'objectivité conforme au standard de la recherche classique expérimentale, ne travaillent pas, voire éliminent de leur protocole, la subjectivité des personnes impliquées dans l'autisme. C'est une méconnaissance et une ignorance, à mon sens, importante et coupable, des possibilités que portent en eux, les acteurs de l'autisme qui, eux, sont au jour le jour en première ligne : les personnes avec autisme elles-mêmes, leurs parents, les aidants, les enseignants en milieu ordinaire et tous les professionnels ou éducateurs spécialisés. L'autisme reste en priorité une question éthique et humaine d'accompagnement et de prise en charge éducative. Les Sciences de l'éducation et/ou de l'intervention qui développent pourtant des recherches concrètes de terrain, à même d'explorer les dispositifs et les stratégies d'intervention éducative les plus efficaces, sont la plupart du temps absentes des appels d'offre de recherche et/ou d'innovation. Une voie, aussi très importante, réside dans la prise en compte des histoires de vie et des autobiographies des personnes avec autisme. Temple Grandin⁷, Michèle Dawson⁸, Joseph Schovanec⁹ ou encore Babouillec¹⁰, par leurs travaux, leurs ouvrages, leurs conférences et leur poésie, nous font approcher et comprendre l'autisme dans sa vérité existentielle, autrement et mieux que bien des écritures scientifiques, techniques et/ou professionnelles. Il est grand temps que la recherche, dite scientifique, arrête de réduire l'Autisme à un « objet » de recherche, comme un autre et à une occasion de plus d'exploration de mécanismes neurologiques et/ou génétiques, pour se pencher aussi sur « *le sujet* » qui vit, au quotidien, son autisme et sur tous les acteurs qui participent à son environnement et à son inclusion éducative et sociale. Enfin, l'innovation sociale et pédagogique pour une société inclusive a besoin d'une recherche collaborative concrète, capable de réunir l'ensemble des acteurs concernés et

⁷ Temple Grandin, femme autiste, professeur de zootechnie et de sciences animales à l'université d'état du Colorado — *Ma vie d'autiste*, Paris, Odile Jacob, coll. « Poches » (n° 38), janvier 2001, 233 p.,

⁸ Michèle Dawson, femme autiste, chercheuse affiliée au laboratoire d'étude du traitement de l'information dans les Troubles Envahissants du Développement de l'hôpital Rivières-des-Prairies de Montréal dirigé par Laurent Mottron.

⁹ Joseph Schovanec, philosophe et écrivain français et voyageur autiste et militant pour la dignité des personnes autistes. *Je suis à l'Est !* (sous-titre : *Savant et autiste, un témoignage unique*), cosigné avec Caroline Glorion préfacé par Jean-Claude Ameisen et paru en 2012 aux Editions Plon.

¹⁰ Hélène Nicolas, qui se nomme elle-même *Babouillec*, est une jeune femme de trente ans, autiste diagnostiquée très déficitaire autiste sans parole et poète. - *Algorithme éponyme*, Texte poétique, Edition Christophe Chomant. Rouen, 2012.

surtout leur participation active. L'analyse des pratiques et ses méthodologies d'analyse du travail et de *l'activité* prend une place de plus en plus importante dans la compréhension et l'explication des métiers et/ou des interventions sociales. L'analyse des pratiques est assurément une voie heuristique de recherche pour l'autisme et ses modalités de prise en charge éducative et inclusive. Pour autant, il ne s'agit pas de faire de l'innovation pour l'innovation. Le nécessaire changement de notre système éducatif et la promotion d'une école inclusive passent par la réappropriation par les acteurs de terrain de leur capacité d'action. « *Rendre l'école à ceux qui la vivent* », c'est parce qu'ils se sentiront responsabilisés et impliqués que les enseignants inventeront et trouveront les moyens adaptés à la diversité des situations auxquelles ils sont confrontés. L'important dans l'innovation, comme le montre la difficulté récurrente des enseignants à accueillir l'autisme dans leur pratique quotidienne est moins dans le repérage et la diffusion des « bonnes pratiques » que dans le développement d'une attitude innovante chez les enseignants eux-mêmes.

Des « Je »

Elmire, Younes, Paul, Patrick, Thomas, Kézia ont eu la chance de pouvoir vivre un parcours scolaire où l'inclusion, grâce à leur rencontre avec des directrices d'école, des enseignants (es) spécialisés ou en classe ordinaire, des conseillères pédagogiques et parfois des « perles » d'AVS, pourtant non formées. Pour chacun d'entre eux, leur professionnalité et leur personnalité se sont révélées attentives, bienveillantes et à l'écoute de l'enfant et des parents. Pourtant, pas toujours, mais souvent leur volonté d'inclusion scolaire a dû faire face à des « jeux » administratifs hiérarchiques qui ne leur ont pas facilité la tâche, quand ce n'était pas des « je » administratifs/personnels agissant par incompetence ou ignorance parfois des textes en vigueur. En démocratie, l'incompétence et l'ignorance sont des handicaps, à ceci près que pour l'autisme, elles ont un impact douloureux et difficile à vivre. C'est sur le « je » des parents que je voudrais, en revanche, m'attarder pour terminer ce livre parce qu'une école inclusive ne peut se bâtir et se réaliser sans l'aide, l'appui et l'expertise et de leur espérance. Je voudrais que tous les lecteurs de ce livre comprennent la vulnérabilité du « je » qui est le leur, un « je » qui se trouve engagé dans des enjeux éthiques et politiques avec des combats sans cesse à renouveler, un « je » qui est pris dans des jeux et des enjeux de territoire administratifs, scientifiques ou pédagogiques pouvant les mettre à terre et les empêcher d'espérer, malgré tout le travail qu'ils ont fait sur eux-mêmes pour accueillir et vivre l'autisme en amour et non en désespérance. En France, ces

combats atteignent parfois des sommets ubuesques, que traduit le texte écrit, sans concession, par une mère de deux enfants dont l'ainée est diagnostiquée TSA¹¹ et le second, un garçon, diagnostiqué TDAH¹².

Mon récit¹³

Je suis maman d'une fille de 11 ans avec 9 ans de dossiers derrière nous pour obtenir l'aide la plus adaptée à ses Troubles du Spectre Autistique. (Diagnostic TSA rendu par un cabinet privé aux 6 ans de l'enfant après 3 ans de suivi au CMPP)¹⁴, et maman d'un petit garçon de 6 ans avec Troubles de l'Attention, (Diagnostic TDAH rendu par un cabinet privé aux 6 ans de l'enfant, confirmé par l'Hôpital en consultation privée, après 3 ans de suivi au CMPP)

Complexité administrative du dossier de l'enfant 1 (9 ans de dossiers) :

Dossiers à répétition, longs et compliqués puisqu'ils sont à renouveler tous les 18 mois tous les 2 ans avec 6 mois de préavis). Nous avons mis plus de deux ans à obtenir l'accord pour un nouveau modèle d'accompagnement scolaire qui fait entrer le secteur privé dans le secteur public (nouveau dans le département 93, mais connu dans les autres départements). Notre fille bénéficie donc d'un accompagnement dispensé par une personne qualifiée et formée aux troubles TSA. Par ailleurs, tout est à recommencer pour sa prochaine entrée au Collège. Cette personne qualifiée que nous employons nous-même, fait de nous des employeurs assujettis aux taxes salariales et patronales comme n'importe qu'elle entreprise. Nous apprenons, par hasard, en 2016 que nous avons droit à une petite exonération de charge rétroactive sur 3 mois seulement... À signaler, également, que la fin de l'exonération est effective, alors que le renouvellement de l'indemnité MDPH n'est pas encore revalidée... Ce qui implique une interruption de l'exonération, même en cours d'année scolaire. Nous n'interrompons pas l'année scolaire et, donc, nous payons plein pot pendant 5 mois

Suivi de la fratrie :

Découvrant les risques d'Autisme dans les fratries, nous les parents, commençons un suivi au CMPP¹⁵ pour son petit frère à son entrée en Petite Section, avec un examen psychologique (dans le privé) qui ne détecte pas d'autisme mais un Age de Développement Global (ADG) de 23 mois à ses 31 mois avec un besoin d'orthophonie. Nous donnons le compte rendu à la maîtresse à son entrée en Petite Section ainsi qu'au CMPP. La maîtresse nous parle de Maison Verte de Françoise Dolto et le CMPP nous propose de la psychanalyse, que je fais remplacer par de la psychomotricité au bout de 8 séances. Nous complétons les soins des 2 enfants par

¹¹ TSA Trouble du Spectre de l'Autisme

¹² TDAH - Trouble Déficit d'Attention et/ou sans Hyperactivité

¹³ J'ai reçu ce texte le 13 mars 2017, alors que je suis en train de terminer l'écriture d'un futur ouvrage, au titre provisoire suivant : *L'Autisme à l'école - Inclure... Oui mais comment ? Gestes quotidiens et Gestes professionnels*

¹⁴ (Rappel: 1 naissance pour 100 sera autiste / source : <http://www.vaincrel'autisme.org/content/1-autisme-en-chiffres-cles>)

¹⁵ CMPP – les Centres médico-psycho pédagogique ont pour mission d'assurer le diagnostic et le traitement des enfants inadaptés mentaux

de l'orthophonie en libéral. Nous entamons donc 3 années de soins avec 4 séances hebdomadaires pour la fratrie sur les temps scolaires, ce qui réduit de manière évidente le temps dédié aux projets professionnels d'un des parents. 3 ans de suivi CMPP, 3 ans de Maternelle et 2 ans d'orthophonie n'ont pas suffi aux professionnels de la petite enfance et aux parents pour déclencher la demande d'AVS. Les délais d'obtention d'une AVS sont théoriquement connus et varient de 6 mois à 8 mois.

Comment se fait-il ?

- Comment se fait-il que les professionnels de la petite enfance n'aient pas su plus anticiper le réel besoin d'une AVS pour l'entrée en CP de notre 2ème enfant ?
- Comment se fait-il qu'une maîtresse en fin de carrière ne connaisse pas les procédures de demande d'une AVS ? *« Elle m'a demandé fin avril dans le couloir de demander une AVS pour la rentrée septembre, le jour où moi j'ai mis 2 mois à reconstituer le dossier de renouvellement d'AVS pour septembre de mon aînée, en ignorant toutes les étapes nécessaires à la constitution du dossier : observation de la psy scolaire / Réunion de l'équipe éducative / test GEVASCO / évaluations médicales ».*
- Comment se fait-il que les parents attendent le retour d'observation de la psy-scolaire depuis juin 2014 ?
- Comment se fait-il qu'à son entrée en Moyenne Section, les parents entendent de la nouvelle maîtresse *« Je vous sens inquiets ? »*. Puis en Décembre à la sortie de classe : *« Je n'y arrive pas, (avec un sourire gêné) »*. Mais toujours pas de réunion officielle avant le dernier jour de l'année scolaire. À l'issue de la réunion : il faut continuer les soins et la stimulation par le langage.
- En Grande Section, la maîtresse nous dit que cela est bien de pouvoir communiquer avec nous, mais nous n'avons pas de réunion d'équipe avant le tout dernier jour de l'année scolaire le 4 juillet 2016. *« - Bon, il lui faut une AVS, il n'a pas le niveau pour le CP, mais il est obligé d'y aller. Et ça va être difficile. » « - Bon ok, il en aura pas en septembre. Qu'est-ce qu'on fait en septembre en attendant l'AVS ? »*
- Comment se fait-il que si, fin juin, l'enfant n'a pas le niveau pour entrer en CP en septembre, et qu'en septembre, il y ait la création d'un double niveau Grande Section /CP, que les parents ne soient pas consultés ?
- Comment se fait-il que la nouvelle maîtresse de CP, en septembre 2016, le matin de rentrée scolaire répond aux parents inquiets : *« Vous savez l'image de l'élève calme, ça n'existe plus ... »* et que 2 jours après elle dise : *« il n'a pas la posture d'élève. Il lui faut une AVS pour son année de CP. »*
- Comment se fait-il que les parents n'aient pas reçu suffisamment de signaux d'alerte de la part des professionnels qui les entourent depuis 3 ans et qui sont au nombre de 5, pour les aider à avoir suffisamment de clairvoyance sur le réel besoin de leur enfant ?
- Les parents peuvent-ils se reposer sur l'équipe de professionnel de la petite enfance ou doivent-ils maîtriser les processus eux-mêmes ?
- Les professionnels de la petite enfance connaissent-ils les procédures pour accompagner les enfants en difficulté et leurs parents ? Reconnaittent-ils suffisamment les premiers signes de TDAH, des DYS et/ou de l'Autisme ?
- Comment se fait-il qu'aucun Plan Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE) n'ait été évoqué ?
- Est-ce aux parents de le demander? [Http://eduscol.education.fr/cid50680/les-programmes-personnalisés-de-reussite-educative-ppre.html](http://eduscol.education.fr/cid50680/les-programmes-personnalisés-de-reussite-educative-ppre.html)

- Comment se fait-il que le CMPP n'ait donné aucun compte rendu écrit en 9 ans pour mon aînée, ni depuis 3 ans pour mon second ?
- Comment est-ce possible que le CMPP laisse partir seule dans la rue et sans autorisation une enfant de 11 ans avec autisme, qu'ils connaissent depuis ses 3 ans et qui par ailleurs savent qu'elle s'est déjà fait renverser par une voiture à ses 8 ans ?
- Comment est-ce possible que le CMPP puisse proposer aux parents de signer une autorisation de laisser partir seule l'enfant la semaine qui a suivi la frayeur de l'avoir laisser partir et perdu dans la rue la semaine précédente ?

Le temps étant l'élément le plus précieux pour des raisons de plasticité du cerveau de l'enfant, et de coût journalier sur les projets professionnels du parent, comment les institutions, les professionnels et les élus à la petite enfance et du handicap, peuvent-ils perdre et faire perdre autant de temps à l'enfant et à sa famille ?

Comme pour le texte de Danièle Langlois, je n'ai rien à rajouter à cet écrit de vérité, sinon que d'espérer dans la recherche pédagogique, les combats juridiques des associations, la ténacité des parents, les changement de regard et d'écoute de mes concitoyens pour une prise de conscience vraie, forte et réelle, des en-(je)ux d'une société inclusive.