ance bulletin

N° 109 - 110 ; mars 2004

Paroles de parents d'enfants placés

Inhalt

S. 3 Editorial
S. 5 Citoyenneté et Handicap: L'intégration scolaire de l'enfant handicapé
S. 24 Über die Umsetzung der Kinderrechtskonvention in Luxemburg - Bericht über ein Seminar des Familienministeriums am 20. November 2002, 2. Teil
S. 29 L'échec prévisible des « centres éducatifs fermés »
S. 33. Buchbesprechung: Sexueller Missbrauch durch Professionelle in Institutionen. Prävention und Intervention
S. 37 Die Rechte des Kindes in der Schule
S. 40 Presserevue

Editeur : Association Nationale des Communautés Educatives (A.N.C.E.)
Section luxembourgeoise de la FICE
Boîte postale 255 ; L-4003 Esch-sur-Alzette – Fax : 57 33 70
Paraît 4 fois par an – tirage 400 exemplaires – Imprimé sur du papier recyclé

BULLETIN DE L'ANCE

Editeur: Association Nationale des Communautés Educatives (A.N.C.E.)
Boîte postale 255, L - 4003 ESCH-SUR-ALZETTE, Fax 57 33 70
Notre site web : www.ance.lu
Parution: Au moins 4 x par année

Abonnement: Veuillez verser la somme de **15** à un des comptes suivants:
CCPL: IBAN LU37 1111 0029 7767 0000
avec la mention: Abonnement bulletin ANCE
Pour tout renseignement complémentaire , veuillez vous adresser à:

Robert SOISSON, président
17, rue Mathias KOENER
L - 4174 ESCH-SUR-ALZETTE
Tél.: 57 03 68 (privé), 54 73 83 - 294/297 (bureau)
Fax.: 57 33 70 (privé) 54 73 83 - 639
e-mail: soisson.rob@vo.lu

Fernand LIEGEOIS, trésorier
91, rue Principale
L - 3770 TETANGE
Tél. et Fax: 56 57 36 (privé)
e-mail :liégeois@pt.lu

Paul DEMARET, secrétaire
70, Val des Aulnes
L - 3811 SCHIFFLANGE
Tél: 26 29 32 50 (Centre de Médiation)
Privé: 54 15 54
e-mail: paul.demaret@neacom.lu

- L'ANCE a été constituée le 9 juin 1978. Elle est la section luxembourgeoise de la Fédération Internationale des Communautés Educatives (FICE) qui a été créée en 1948 sous les auspices de l'UNESCO. La FICE est la seule organisation internationale qui s'occupe des questions de l'éducation en dehors du milieu familial. Comme organisation non-gouvernementale, elle est représentée auprès de l'UNESCO, de l'UNICEF, de l'ECOSOC et du Conseil de l'EUROPE.

- L'ANCE regroupe une cinquantaine de membres actifs (Centres d'accueil, centres d'éducation différenciée, institutions spécialisées, associations de parents et de professionnels du secteur médico-psycho-pédagogique et social ainsi que 150 membres individuels. Les principaux objectifs de l'ANCE sont les suivants:

1. Défendre les droits des enfants, surtout des enfants les plus démunis
2. promouvoir la coopération et le dialogue entre les différentes professions du secteur médico-psycho-pédagogique et social
3. soutenir les communautés éducatives dans les actions et projets visant une amélioration des conditions de vie des enfants
4. promouvoir la formation continue des professionnels du secteur
5. mettre en oeuvre des programmes de loisirs et de vacances destinés aux enfants des communautés éducatives
6. collaborer aux efforts d'intégration scolaire, professionnelle et sociale des enfants défavorisés
7. publier régulièrement un bulletin
8. collaborer activement aux travaux de la FICE
9. favoriser les échanges internationaux à tous les niveaux de l'action éducative

Editorial

Liebe Leser,

6 Monate sind vergangen seit dem Erscheinen der letzten Nummer des ANCE-Bulletins. Wiederum war mein **Gesundheitszustand** dafür mitverantwortlich. Nach dem sehr erfolgreichen Weltkindertag am 20. September musste ich wieder am Fuß operiert werden: ein Monat Krankenhausaufenthalt und 4 Monate Nachbehandlung brachten eine Besserung aber leider noch keine Heilung.

In demselben Krankenhaus in Esch wurde auch **mein Bruder Claude** behandelt. Im November vermehrten sich die Anzeichen, dass er unter einer unerbittlichen Form von Krebs litt und er starb am 16. Dezember. Ich hatte ihn sehr gern und möchte diese wenigen Zeilen seinem Gedenken widmen.

Aber die Erde dreht weiter, auch wenn man manchmal den Eindruck hat, dass es in die falsche Richtung geht. Dieser Eindruck entsteht, wenn man die Entwicklung im Bereich der **Integration behinderter Kinder in die Spiel- und Primärschule** verfolgt.

Ein trauriges Kapitel in dieser unendlichen Geschichte schrieb eine Lehrerin der Stadt Esch, die sich weigerte, ein behindertes Kind – auch nur für drei Tage – in ihrer Klasse aufzunehmen mit Argumenten, die sattsam bekannt sind: sie habe keine Zeit sich um die anderen Kinder zu kümmern, sie sei nicht für diese Aufgabe ausgebildet, das Kind habe doch keine Chance usw. Der Vater des Kindes ging in die Öffentlichkeit und die Gemüter erhitzten sich. Die Lehrerin bekam viel Applaus bei ihren Kollegen aber da sie offensichtlich gegen Regeln verstoßen hatte, ein Disziplinarverfahren von der Unterrichtsministerin. Was bei einem solchen Verfahren herauskommt weiß ich nicht, aber am Ende vom Lied geht das Kind doch in eine andere Spielschulklasse und die überforderte Lehrerin braucht sich nicht mit ihm zu beschäftigen. Für mich unerwartete Schützenhilfe bekam sie auch von der Lehrergewerkschaft SEW, die doch in der Vergangenheit der Integration eher positiv gegenüberstand. Neben dem hysterischen Gekreische einer Vorschullehrerin (L'intégration à tout prix: non, non, non!) stellte sich die Gewerkschaft in bester korporatistischer Tradition hinter die Kollegin, die als vorbildliche Lehrerin dargestellt wurde. Im SEW scheint es zuzugehen wie in der sozialistischen Partei, die im Wahlkampf für die Integration eintritt, deren Mitglieder in dieser Frage jedoch nach eigenem Gutdünken schalten und walten, z.B. in Esch.

Ich war Anfang Oktober letzten Jahres zu einer Tagung nach Vannes in der Bretagne zum Thema **„Citoyenneté et handicap"**. Ich habe dort über die Problematik der Integration en Referat gehalten, welches als erster Text in diesem Bulletin veröffentlicht wird.

Der zweite Beitrag ist die 2. Folge des Gedächtnisprotokolls einer Tagung, die das Familienministerium im November des vergangenen Jahres in Mersch zum Thema **Kinderrechte** organisierte. Der erste Teil befand sich in der vorigen Ausgabe unseres Bulletins.

Zum Thema Kinderrechte bleibt zu sagen, dass die „Coalition nationale pour les Droits de l'Enfant" als eigenständige a.s.b.l. funktioniert. 14 Organisationen sind die Gründungsmitglieder: Amnesty International, ALUPSE, ANCE, Caritas Jeunes et Familes, Centre de Médiation, CSJ, UNICEF, CGJL, FAPEL, Pro Familia, Foyer de la Femme, Info-Video-Center, Kannerheem Itzeg, Planning Familial. Die Statuten wurden deponiert und es gibt auch eine Adresse:

Coalition nationale pour les Droits de l'Enfant
Boîte postale 90
4001 - Esch-sur-Alzette

Der Mitgliedsbeitrag für jede Organisation beträgt 100 €. Neue Mitglieder sind willkommen!

Im Moment beschäftigt sich die CN mit dem Bericht der „Commission Jeunesse en détresse". Für Anfang Mai ist eine öffentliche Veranstaltung zum Thema Jugendschutz geplant. Weitere Themen sich die neuen Schulgesetze und das Kinder- und Jugendwahlrecht. Die CN versucht, zu diesen Themen Stellungnahmen zu erarbeiten und zu veröffentlichen.

Im Zusammenhang mit der Debatte zum Thema geschlossene Unterbringung publizieren wir den interessanten Beitrag der „Claris"-Gruppe: **L'échec prévisible des „centres éducatifs fermés"**, der die rezente Entwicklung in Frankreich beschreibt.

Der letzte Beitrag in dieser Nummer haben wir uns aus „Forum Erziehungshilfen" der IGfH, N° 5/2003 „ausgeliehen". Es handelt sich um eine Buchbesprechung aus der Feder von keinem Geringeren als Michael Winkler zum Thema **„Sexueller Missbrauch durch Professionelle in Institutionen"**. Dieses schwierige Thema wird in dem Buch von J.M. Fegert und M. Wolff (Hg.) unter vielen Aspekten behandelt.

Ein Dauerthema in den Medien während den letzten sechs Monaten war die Klage der Eltern einer Escher Lyzeumsschülerin vor dem Verwaltungsgericht in Luxemburg. Das Mädchen musste im Fach Geographie ein Nachexamen machen und fiel durch. Dadurch wurde sie nicht versetzt und mit ihr noch sechs andere Schüler derselben Klasse! Das Verwaltungsgericht nahm die Klage an, was bedeutet, dass es sich in dieser Frage für kompetent erklärte. Da entstand ein fürchterliches Geschrei in den Leserbriefspalten unserer Zeitungen: Bald würden alle Prüfungen vom Gericht verbessert, Eltern würden mit ihrem Anwalt in die Beratungsstunde kommen, die Kinder würden nichts mehr lernen da schlechte Nummern automatisch vom Verwaltungsgericht aufgehoben würden und dergleichen Unsinn mehr.

Diese in den Augen der Professoren apokalyptischen Visionen des Schulbetriebs dienen jedoch lediglich dazu, am Thema vorbeizureden.

Worum es wirklich geht ist die Frage ob unser Schulsystem Strukturen entwickeln muss, die eine wirkliche **Beteiligung** der Schüler und der Eltern an Entscheidungsprozessen auf allen Ebenen erlauben. Am Ende des Kongresses der ANCE über die Rechte des Kindes in der Schule im September 2001 wurde eine Resolution verabschiedet, die wir aus diesem Anlass hier noch einmal abdrucken.

Das zweite Problem, welches durch die Klage aufgeworfen wurde, ist unser lächerliches Benotungssystem. Länder wie Finnland verzichten auf jegliche Bewertung bis zur achten Klasse aber Luxemburg bringt es noch fertig, dem Wissensstand eines Kindes in allen Fächern und bei jeder Prüfung akribisch einen Wert zwischen 0 und 60 zuzuordnen. Dabei ist seit Jahrzehnten bekannt, dass Schulnoten in keiner Hinsicht valide, objektiv und reliabel sind, d.h. auf keinen Fall den Gütekriterien standardisierter Leistungsmessung genügen.

Robert Soisson

Nicht vergessen:

Die Mitgliederbeiträge für 2004 sind fällig: 15€ für Einzelmitglieder und 80 € für Einrichtungen.
Überweisungen auf das CCP der ANCE:

IBAN LU37 1111 0029 7767 0000

L'intégration scolaire de l'enfant handicapé

Robert Soisson

Colloque Citoyenneté et Handicap
Du 1 au 3 octobre 2003 à Vannes

Le présent exposé est divisé en trois parties :

1. L'intégration : un choix de société
2. L'Europe : fiction et réalités
3. Que faire pour bien faire ?

1. L'intégration : un choix de société

Le Numéro 675 de « Lien social » du 28 août 2003 titrait : « Et si c'était la société qui s'adaptait aux handicapés ? »

Cette phrase nous mène directement au cœur du problème de l'intégration scolaire des enfants handicapés. « Et si c'était l'école qui s'adaptait aux élèves en difficultés ? »

Avant de développer mon sujet, j'aimerais préciser mon point de vue et évoquer deux problèmes de **terminologie** :

Je suis pour une inclusion totale et inconditionnelle des enfants handicapés dans le système scolaire normal. Je travaille depuis presque trente ans dans le domaine de l'école en tant que psychologue dans un service médico-psycho-pédagogique communal. A côté de mes activités professionnelles, je fais partie de nombreuses associations de bénévoles luttant contre l'exclusion et pour le respect des droits des enfants sur le plan national et international.

Le mot « intégration » signifie que la personne qui doit être intégrée quelque part doit s'adapter à ce nouveau milieu, ou, si elle n'est pas capable de le faire soi-même, elle doit être façonnée jusqu'à ce qu'elle réponde aux nouvelles exigences.

Je préfère de loin le mot « inclusion » qui dans ce contexte veut dire que la société, respectivement l'école doit s'adapter à la personne handicapée et non l'inverse. « La société inclusive représente une société qui module ses modalités de fonctionnement et ses conditions de vie de façon à inclure ses différentes composantes et leur permettre de vivre ensemble, en bénéficiant du même corpus de droits. »[1]

« L'éducation inclusive décrit le processus par lequel une école tente de répondre aux besoins de tous les élèves en tant qu'individus en reconsidérant et en restructurant ses plans d'études et ses services et en mobilisant des ressources pour développer l'égalité des chances. Par ce processus, l'école fait des efforts pour accueillir tous les enfants de la collectivité locale qui désirent la fréquenter et réduit ainsi la nécessité d'exclure des élèves. »[2]

Dans l'étude citée, Sebba et Sachdev font une analyse des problèmes soulevés par l'éducation inclusive au Royaume uni. Ils insistent sur le fait que l'éducation inclusive est un processus permanent d'assimilation et d'accommodation – pour reprendre les termes Piagetiens – de l'institution et des élèves. Pour elles « intégration » veut dire que les structures de l'école restent inchangées et que l'élève a besoins spécifiques pet y demeurer grâce à un programme individuel : « L'organisation et les plans d'études pour les autres élèves de l'école restent les mêmes qu'ils étaient avant l'arrivée d'élèves 'intégrés' »[3]

Un deuxième problème concerne le mot « handicap » : « En 1980, l'Organisation mondiale de la Santé a adopté une classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps qui a défini une approche à la fois plus précise et relativiste. La Classification internationale des handicapés en déficiences, incapacités et désavantages établit des distinctions claires entre la déficience, l'incapacité et le handicap. Elle est couramment utilisée dans les

---

[1] Jean-René Loubat : Et si c'était la société qui s'adaptait aux handicapés ?, dans : Lien social N° 675 du 28 août 2003, p. 7

[2] Sebba, Judy and Sachdes Darshan, What Works in Inclusive Education; Barnardos, Ilford (Essex), 1997, p. 9, traduit de l'anglais par l'auteur

[3] id., p. 10

domaines suivants : réadaptation, éducation, statistique, prise de décisions, législation, démographie, sociologie, économie et anthropologie. Selon certains des spécialistes à qui elle s'adresse, il se pourrait que la définition du terme « handicap »qui y est donnée revête un caractère trop médical encore, qu'elle soit indûment centrée sur l'individu, et qu'elle ne précise pas assez clairement la manière dont la situation sociale, les attentes de la collectivité et les capacités de l'individu interagissent. »[4] Dans le présent exposé, si j'utilise quand même le terme « handicapé » c'est par habitude, mais je tiens à signaler que je soutiens le développement d'un vocabulaire évitant les stigmatisations et connotations négatives.

Ce vocabulaire est caractéristique pour les attitudes des professionnels par rapport à leur clientèle dans les temps passés. En effet, si on es passé au XXe siècle de la charité à l'assistance, le nouveau millénaire est (ou devrait être) caractérisé par le passage de l'assistance à la solidarité, avec l'adaptation des pratiques et du vocabulaire qui s'imposent. L'usage d'un vocabulaire non discriminant est essentiel dans le développement d'une politique d'éducation inclusive, le langage utilisé étant le plus souvent un reflet des pratiques professionnelles.

Dans les pays du nord de l'Europe, le changement de paradigme de l'intégration vers l'inclusion s'est dessiné vers la fin des années 80. Lorsque La « Ligue Internationale des Associations pour les Personnes Handicapées Mentales (ILSMH) » changeait son nom en « Inclusion International », un pas symbolique vers une nouvelle politique de promotion des droits des personnes handicapées fut franchi.

De l'obligation scolaire à l'inclusion

Dans beaucoup de pays européens, l'obligation scolaire pour les enfants handicapés n'est apparue que très récemment et on trouve d'ailleurs toujours des enfants handicapés qui ne sont pas scolarisés. Dans ces mêmes pays, les lois correspondantes ont été précédées par de larges mouvements et d'innombrables démarches de parents et d'enseignants en faveur de la scolarisation de ces enfants. Dans la suite, un très important secteur de l'éducation spécialisée s'est développé avec ses enfants, ses institutions, son personnel, ses associations, ses avantages et ses désavantages.

Parallèlement à cette évolution, un mouvement « contestataire » ne cessait de se développer qui puisait son énergie dans plusieurs sources :

- La critique sociologique des institutions en tant que structures développant un certain totalitarisme. C'est dans les années 70, que le livre d'Erving Goffman « Asylums » fit fureur parmi les professionnels travaillant dans des structures pour handicapés mais aussi parmi les étudiants dans les universités qui étendaient la critique de Goffman sur tous les types de structures repliées sur elles-mêmes, telles que les foyers et internats pour enfants.

- Le mouvement étudiant des années 60 et 70 qui luttait contre toute forme d'exclusion et de marginalisation.

- La réforme de l'école en Italie en 1974 suite à un large mouvement politique et syndical dirigé contre la marginalisation des enfants dans les établissements spécialisés. L'Italie devint un lieu de pèlerinage pédagogique pour des milliers de parents, d'enseignants et d'autres spécialistes.

- La réforme des hôpitaux psychiatriques en Italie (Loi Basaglia de 1978) basée sur l'analyse de Goffman et qui avait pour objet une désinstitutionalisation des soins psychiatriques.

- L'évolution moins spectaculaire mais aussi efficace des systèmes scolaires dans les pays scandinaves basés sur des concepts de non-discrimination et de « normalisation ».

Dans les années 70, une immense bouffée d'air frais traversait les institutions pour les enfants et les adultes handicapés et on peut se demander pourquoi nous avons fait si peu de progrès depuis. L'exemple italien nous a montré que l'inclusion est possible. Nous n'avons pas besoin de 1001 expériences pilotes pour le dé-

[4] id., p. 680

montrer. Quelles sont les forces qui s'opposent à la mise en pratique de l'inclusion ?

- ***Le manque de volonté politique***

L'exemple de l'ancien ministre de l'éducation nationale, Monsieur Allègre, montre qu'il est dangereux de se frotter au « mammouth ». La réforme de l'école est un sujet sensible qui est loin de faire l'unanimité parmi les concernés : élèves, parents, enseignants, politiciens. En ne faisant rien dans ce domaine, on ne fait pas d'erreurs et on reste ministre. Un ami suisse a constaté un jour que l'école progressait avec la rapidité d'un glacier. Face à cet immobilisme de l'école, il faut des décisions politiques courageuses pour faire bouger les choses.

- ***L'immobilisme de l'école***

L'école fonctionne en principe comme il y a cent ans ou même plus. La société de son côté a connu pendant la même période deux guerres mondiales, une évolution spectaculaire des connaissances et des nouvelles technologies. Sur le plan humain, le progrès a été beaucoup moins spectaculaire et la marginalisation des personnes handicapées est un bel exemple dans ce contexte. Les raisons pour l'immobilisme de l'école sont multiples et forment un ensemble inextricable.

- Le manque d'innovation dans les méthodes de transmission du savoir
- La sélection par l'échec et les méthodes d'évaluation des savoirs
- L'immuabilité des structures face aux changements dans les structures familiales
- La progression par années et le redoublement
- L'attachement à la notion de classe et de titulaire
- Le manque de différenciation et d'individualisation

- ***La résistance des institutions et des professionnels***

Chaque institution développe au cours des années de son existence des structures et des routines qui souvent forment des obstacles à son évolution. Ce conservatisme inhérent est souvent caché par des arguments construits autour de la notion de droits des usagers ou simplement du bien-être des personnes prises en charge.

Ainsi l'immobilisme de l'école évoqué tout à l'heure peut s'expliquer également par le fait qu'elle sert avant tout les besoins des professionnels qui y travaillent au lieu d'être orientée aux besoins des élèves. Les bâtiments, les structures, les services, les horaires, les effectifs : tout est conçu par des adultes pour des adultes. L'avis des « usagers », c.à.d. des enfants et des jeunes n'est pour ainsi dire jamais pris en considération.

En ce qui concerne l'inclusion, c'est sûr qu'elle demandera des efforts supplémentaires à tous les professionnels concernés : plus de mobilité, plus de transparence, plus de tolérance. L'enseignant n'est plus seul dans sa classe, l'éducateur doit quitter le bureau douillet de son institution pour suivre l'enfant et travailler sur le terrain. Les deux seront confrontés à d'autres réalités et condamnés à s'entendre dans le plus grand intérêt de l'enfant.

Mais le développement des institutions a des conséquences qui vont encore plus loin : « L'institutionnalisation massive a généré sans nul doute une infantilisation condescendante, un recul vis-à-vis de la citoyenneté et du statut d'adulte par le refus de la responsabilité, de l'autodétermination, par une coupure avec l'environnement, un enfermement dans le pathos, une mise en tutelle économique. Le statut de handicapé s'est affirmé comme celui d'un mineur à vie. »[5] Jean-René Loubat va même jusqu'à dire que « l'établissement peut représenter un surhandicap ! ».

- ***La résistance des parents***

Je fais partie d'une organisation qui s'appelle « Parents et pédagogues pour l'intégration ». C'est un bel exemple pour l'unité d'esprit qui règne parmi nos membres en ce qui concerne la nécessité de l'inclusion scolaire. Mais je dois avouer que nous sommes peu nombreux. Qu'une majorité d'enseignants soient contre

[5] Jean-René Loubat : Et si c'était la société qui s'adaptait aux handicapés ?, dans : Lien social N° 675 du 28 août 2003, p. 4

l'inclusion est compréhensible, qu'une majorité de parents le soient ne l'est pas.

Au Luxembourg, les parents d'un enfant handicapé sont plein d'espoir et encouragés par les services d'aide précoce de scolariser leur enfant dans l'enseignement scolaire normal. S'ils ne sont pas découragés dès le départ – comme cela s'est produit encore à la rentrée scolaire le 15 septembre dans la ville où je travaille – ils perdent leur illusion au fur et à mesure que leur enfant évolue dans l'enseignement préscolaire et primaire. Même parmi les enseignants qui « acceptent » un enfant handicapé dans leur classe, il y en a qui pensent que cet enfant doit être amené à suivre le programme. Il va sans dire que les parents – et leur enfant – sont alors quotidiennement confrontés à des échecs et finissent par retirer leur enfant de la classe d'intégration pour le mettre dans une institution spécialisée où l'enfant « peut enfin s'épanouir » et vivre heureux parmi ses condisciples aussi handicapés que lui. Je comprends te telles attitudes car j'ai suivi beaucoup de parents dans ce douloureux chemin du désillusionnement face à une école qui rejette même les élèves qui écrivent trop de fautes ou qui ne se conforment pas aux normes de comportement. Mais je ne les approuve pas.

Une nouvelle dimension : les droits des enfants handicapés

Face à ces résistances multiples, comment expliquer le regain d'intérêt pour une politique d'inclusion scolaire des enfants handicapés ? Bien sûr, il y a toujours les communautés d'irréductibles défenseurs de la cause, et j'espère qu'elles ne disparaîtront pas. Elles sont constituées de parents, d'enseignants et de professionnels qui par leur propre expérience ou par leurs convictions ont été amenés à défendre l'idée d'une école pour tous.

Mais les idées des mouvements politiques des années 70 n'ont pas été oubliées. Les notions de droits, de non-discrimination et d'égalité des chances ont été traduites sur le plan international dans des textes législatifs et des déclarations plus ou moins contraignantes qui constituent des outils importants dans les mains des défenseurs de l'école inclusive.

Ces Chartes, conventions, déclarations etc., pour être signés et ratifiés par le gouvernements du monde entier, ne représentent souvent que le plus petit dénominateur commun en matière de politiques, de cultures et de traditions les plus diverses. Chaque Etat a bien sûr la possibilité d'aller au-delà des normes définies dans ces textes, dans « les limites des ressources dont ils disposent »[6]

Déclaration Universelle des Droits de l'Homme

Dans la déclaration universelle des droits de l'homme, adoptée par l'Assemblée Générale des Nations Unies le 10 décembre 1948, l'article 7 définit le droit à la protection contre toute discrimination et l'article 26 le droit de toute personne à l'éducation, qui doit « viser au plein épanouissement de la personnalité humaine ». Cet article définit également le droit ders parents qui ont « par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants »[7].

La Convention des Nations Unies relative aux Droits de l'Enfant

Cette convention a été adoptée par l'Assemblée Générale le 20 novembre 1989 et a été ratifiée par tous les pays du monde excepté les Etats-Unis. Cette convention est de la plus haute importance pour la réalisation des droits des enfants handicapés parce qu'elle se prononce sur le droit de l'enfant à la non-discrimination, parce qu'elle définit l'intérêt supérieur de l'enfant, parce qu'elle consacre un paragraphe entier à l'enfance handicapée et parce qu'elle se prononce sur le droit à l'éducation et la formation professionnelle.

Les Etats ayant ratifié la Convention doivent présenter tous les 5 ans un rapport au Comité des Droits de l'Enfant de Genève sur la mise en œuvre de la convention sur leur territoire. Dans le « manuel d'application » de l'UNICEF, les auteurs ont essayé, article par article, de donner un aperçu sur les problèmes liés à l'application, sur les rapports initiaux remis jusqu'au moment de la publication ainsi

---

[6] Convention Internationale sur les droits de l'enfant, Art. 4

[7] Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, dans : Manuel d'application de la Convention relative aux droits de l'enfant, UNICEF, Genève 1999, p. 634

que sur les exemples de bonne pratique dans chaque domaine. Dans le chapitre consacré à l'article 23, on peut lire : « En examinant certains rapports des Etats parties, le Comité a fait plus que manifester son inquiétude d'ordre général sur le droit à l'éducation ; il a souligné qu'il était important de reconnaître le droit des enfants handicapés d'être complètement admis dans les écoles ordinaires (et les Directives générales pour les rapports périodiques demandent, dans leur Paragraphe 92, des renseignements sur l'admission de ces enfants dans les écoles et autres institutions). Un membre du Comité a dit, lors des discussions avec l'Egypte :« Plutôt que de placer les enfants dans des institutions spécialisées, on devrait s'efforcer de les placer dans les écoles ouvertes aux enfants normaux. Il est important de ne pas donner priorité à l'assistance matérielle aux handicapés au détriment des facteurs humains et psychologiques. » (Egypte, CRA.67, par. 82) »[8]

Et, plus loin : « Bien souvent, alors que l'invalidité de l'enfant ne constitue pas par elle-même un obstacle, la discrimination empêche néanmoins l'intéressé de participer au système d'enseignement général. Parfois, ce sont les prescriptions légales elles-mêmes qui obligent les enfants handicapés à fréquenter des établissements spéciaux, ce qui encourage légalement leur ségrégation. »[9]

Ce n'est pas l'endroit ici et aujourd'hui pour entrer dans une discussion sur tous les problèmes reliés à la Convention : sa philosophie, son interprétation, son applicabilité etc. Le fait qu'il faut retenir est que la convention est toujours invoquée par les défenseurs de l'école inclusive, partout dans le monde, pour soutenir leurs arguments et que le mécanisme de contrôle que constitue le Comité des Droits de l'Enfant à Genève est un instrument très utile pour surveiller son application et encourager les bonnes pratiques.

Règles des Nations Unies pour l'égalisation des chances des handicapés

« Les Règles pour l'égalisation des chances des handicapés, adoptées le 20 décembre 1993 par l'Assemblée générale des Nations Unies dans sa résolution 48/96, sont le premier instrument juridique détaillé affirmant les droits de tous les handicapés. Le Préambule fait référence à la Convention relative aux droits de l'enfant, qui « interdit 1a discrimination fondée sur l'incapacité et exige que des mesures spéciales soient prises pour garantir les droits des enfants handicapés »[10]

La règle 6 concerne l'éducation : « Les Etats devraient reconnaître le principe selon lequel il faut offrir aux enfants, aux jeunes et aux adultes handicapés des chances égales en matière d'enseignement primaire, secondaire et supérieur, dans un cadre intégré. Ils devraient veiller à ce que l'éducation des handicapés fasse partie intégrante du système d'enseignement.

1. C'est aux services d'enseignement général qu'il incombe d'assurer l'éducation des handicapés dans un cadre intégré.
...
8. Lorsque le système d'enseignement général ne répond pas encore aux besoins de tous les handicapés, un enseignement spécial peut être envisagé. Celui-ci devrait être conçu de manière à préparer les élèves à entrer dans le système d'enseignement général. Il devrait répondre aux mêmes normes et ambitions que l'enseignement général sur le plan de la qualité, et lui être étroitement lié. Au minimum, les élèves handicapés devraient bénéficier dans la même mesure des ressources allouées à l'enseignement que les élèves non handicapés. Les Etats devraient viser à intégrer graduellement les services d'enseignement spécial à l'enseignement général. Il est cependant reconnu qu'à ce stade l'enseignement spécial peut dans certains cas être considéré comme la forme d'enseignement convenant le mieux aux élèves handicapés. »[11]

---

[8] Manuel d'application de la Convention relative aux droits de l'enfant, UNICEF, Genève 1999, p. 315

[9] ID., P. 316

[10] cité d'après : Manuel d'application de la Convention relative aux droits de l'enfant, UNICEF, Genève 1999, p. 302

[11] Règles pour l'égalisation des chances des handicapés, dans : Manuel d'application de la Convention relative aux droits de l'enfant, UNICEF, Genève 1999, p- 682

Pour suivre l'application des Règles, un rapporteur spécial a été nommé : « Le Rapporteur spécial de la Commission du développement social nommé en mars 1994, a présenté en décembre 1996 un rapport où il indique : « Les Règles sont très novatrices et le Rapporteur spécial estime qu'aucun pays, pas même ceux qui sont le plus avancés en la matière, ne les a intégralement appliquées. »[12]

Ce qu'il faut retenir, c'est que les Règles préconisent l'inclusion scolaire et n'admettent l'éducation spécialisée que dans des cas exceptionnels.

2. L'Europe : fiction et réalités

Dans un rapport reproduit intégralement à la fin de cet exposé, la Commission Européenne avait demandé à l'Agence Européenne pour le Développement des Besoins Spécifiques en Education de réactualiser un premier rapport publié en 1992.

Ce rapport tient compte des évolutions constatées dans 14 pays jusqu'en 1997. Dans ces pays, on constate les tendances suivantes :

- Changements dans la législation en faveur de l'inclusion scolaire
- Transformation des centres d'éducation spécialisée en centres de ressources
- Changement de l'approche médicale du concept de handicap vers une approche plus éducative
- Primauté du choix des parents

Le rapport fait également état des problèmes rencontrés lors de la mise en œuvre des concepts d'inclusion ainsi que des défis pour le futur.

Un tableau, tiré d'un site Internet allemand[13] donne un aperçu sur le pourcentage des élèves intégrés dans le système scolaire normal :

PH. SCOTT
EDITORIAL (EXTRAIT)
INFO-HANDICAP
DÉC. 2003

Un autre projet de loi sur la table concerne la scolarité. Si nous parlons de discrimination, nous devons reconnaître que c'est à l'école ou ce fléau se manifeste en premier. Si les enfants handicapés sont systématiquement exclus de l'école et mis à l'écart dans des classes ou des écoles « spéciales », nous ne devons pas être surpris si cette exclusion continue à l'âge adulte. Et pourtant, les projets de loi en cours d'approbation, loin de porter remède à ce problème, vont l'aggraver encore. Les parents et les enfants seront mis dans une position de dépendance à l'égard des autorités et privés de leurs droits et de leur possibilité de choix. C'est un système autoritaire et exclusif qui est en train de se mettre en place.

[12] id., p 305

[13] www.gemeinsam-leben-lernen.de

Pays	**Pourcentage d'élèves intégrés**	**Remarques**	**% d'élèves dans l'enseignement spécialisé**	**Enfants à besoins éducatifs spéciaux**
01. Norvège	Presque 100%		Presque 0%	06,00%
02. Italie	Presque 100%		0,03%	01,30%
03. Islande	92%	+ 4% intégrés partiellement	0,60%	15,70%
04. Portugal	70%			
05. Espagne	50%	+ 10% intégrés partiellement	1%	2%
06. Suède	36%		1%	1,60%
07. Danemark	30%	+ 57% intégrés partiellement	1,63%	13%
08. Luxembourg	Env. 30%			
09. Grande Bretagne	Env. 30%		1,30%	1,85%
10. Autriche	Env. 25%	+ 3% dans des classes d'intégration	2,55%	3,40%
11. France	8%		2,90%	3,60%
12. Finlande	0%	85% intégrés partiellement	2,80%	16,50%
13. Belgique	Moins de 5%		3%	3%
14. Allemagne	Moins de 5%	Excepté: Berlin : 23% ; Schleswig-Holstein : 22%, Sarre : 13%, Hambourg : 20%	6,7% (dans les pays (Länder) avant la réunification)	7% (dans les pays (Länder) avant la réunification)
15. Suisse	Moins de 5%	Intégration partielle en cas de troubles de l'apprentissage	5,60%	5,80%
16. Grèce	bas	Indications peu précises, presque exclusivement intégration partielle	0,38%	0,86%
17. Irlande	0% (?)		1,70%	1,70%
18. Pays Bas	?	En phase de transition	?	3,6% jusqu'en 1996

Source : « Rundbrief Integration :Autriche)

En Italie et en Norvège, les classes spéciales pour enfants handicapés ont été complètement abolies dans les années 70 et 80. Les Pays-Bas ont suivi à partir de l'année scolaire 1996/97, ce qui fait que les auteurs du présent tableau ne disposaient pas encore de chiffres « exacts ».

En effet, les chiffres avancés dans ce tableau montrent bien qu'il existe différentes manières de classifier les enfants handicapés ou à besoins spéciaux. A mon avis, on peut estimer le pourcentage d'enfants gravement handicapés (tous handicaps mélangés) entre 1 et 2 % de la population scolaire totale. Dans la plupart des pays européens, ces enfants se retrouvent dans l'enseignement spécialisé. Par contre les enfants présentant des troubles de l'apprentissage et du comportement sont beaucoup plus nombreux. Selon des études épidémiologiques (p. ex. Thalmann (1976) en Allemagne), seulement un tiers des élèves dans l'enseignement primaire n'ont pas besoin d'aides éducatives. Un autre tiers en nécessite de temps en temps et le derniers tiers en permanence. Ce pourcentage peut varier d'un pays à l'autre mais pas énormément.

Nous voyons que les systèmes scolaires dans beaucoup de pays ont déjà du mal à « intégrer » ces enfants, qui pourtant ne présentent pas de déficiences graves. Tout se passe comme si les enseignants avaient un modèle fictif d'élève dans la tête vers lequel ils orientent leur travail. Cet élève est autochtone, blanc, issu des classes moyennes, bien élevé et intelligent. Mais ce type d'élève est en voie de disparition et s'il existe, on le retrouve surtout dans l'enseignement privé ou dans les écoles des quartiers chics. Travailler avec ces élèves est un vrai plaisir puisqu'ils savent déjà tout et n'oublient jamais l'anniversaire de l'institutrice.

Dans tous les pays européens, la réalité se présente autrement. Les syndicats des enseignants se plaignent partout de la détérioration des conditions de travail, de la « démission » des parents, du comportement inacceptable des élèves, du « burn-out » dont sont victimes beaucoup de leurs collègues. Dans beaucoup de pays on constate une pénurie d'enseignants malgré une augmentation du nombre d'élèves.

Dans ces conditions difficiles, une politique d'inclusion a de fortes chances d'être mal reçue par ceux qui doivent la mettre en œuvre. C'est ce qui s'est passé en 1994 à Luxembourg lorsque le gouvernement a réformé la loi de 1973 sur l'éducation différenciée en y introduisant la possibilité pour les parents de choisir parmi quatre possibilités en ce qui concerne la scolarisation de leur enfant handicapé : enseignement spécialisé, enseignement à domicile, placement à l'étranger ou scolarisation dans l'enseignement normal. Les auteurs du projet de loi avaient au départ voulu donner le pouvoir de décision à une « commission médico-psycho-pédagogique nationale » mais le Conseil d'Etat, qui fait figure de deuxième Chambre au Luxembourg a réfuté cette démarche en se référant au droit des parents de choisir librement le type d'enseignement pour leur enfant. Les syndicats de tous les bords politiques ont immédiatement réagi en accusant le ministre de vouloir les submerger de travail parce que ce dernier avait commis l'imprudence d'annoncer en même temps sa nouvelle politique d'intégration et la réduction du nombre de classes avec un effectif de moins de 10 élèves. Malgré les nombreuses résistances contre la loi de 1994, je la considère comme un réel progrès. En fait elle donne une possibilité de choix aux parents possibilité de choix aux parents qui pourtant est déjà contenue dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948.

En Europe, la législation a également évoluée, trop lentement à mon avis, mais de plus en plus, les Etats reconnaissent le droit des personnes handicapées à la normalisation, et une vraie politique d'intégration commence, hélas, à l'école.

Italie

La figure de proue du fier mais chétif navire de l'inclusion scolaire est l'Italie. Lucia de Anna de l'Université de Rome donne un aperçu complet de la situation italienne[14]. Le changement dans la législation a été précipité par « les manifestations estudiantines de 1968 et la recrudescence des activités syndicales sur les thèmes de l'école et du personnel enseignant ». Ces mouvements menèrent « à un débat parlementaire animé qui déboucha sur la réforme de l'école en 1974 ».

« L'échec des classes différenciées est mis en évidence par les propositions parlementaires présentées en 1972, aussi bien par des députés de gauche que par une initiative populaire qui constataient dans leur projet de réforme du système d'éducation des handicapés que « les initiatives portant à la ségrégation et la pratique des établissements spécialisés s'étaient révélées comme l'outil le plus approprié pour consolider une condition de sub-normalité, voire le plus souvent pour l'aggraver ». Par conséquent l'on considérait que « le problème de la participation de l'enfant handicapé à la vie sociale normale devait être entendu non seulement comme un objectif mais également comme un moyen pour réhabiliter et récupérer l'enfant lui-même. »

« C'est dans ce climat de renouveau du système éducatif italien que s'inscrit la loi 517 de 1977, qui abolit les classes différenciées et les écoles spéciales, en définissant des formes d'intégration en faveur d'élèves handicapés à l'école ordinaire avec le soutien d'enseignants spécialisés. »

Les enseignants de soutien, une conception modulaire de l'enseignement, des parcours

[14] www.uva.es/inclusion/texts/deanna01.htm

méthodologiques adaptés, l'implication de tous les acteurs (enseignants, personnel spécialisé et de soutien, familles et autorités communales) ont contribué au succès du modèle italien qui en 1987 a été généralisé pour l'enseignement secondaire par une sentence de la Cour Constitutionnelle.

Pays scandinaves

Dans les pays scandinaves, seulement la Norvège et l'Islande semblent avoir des écoles inclusives avec un faible pourcentage d'enfants fréquentant l'enseignement spécialisé. Il est très difficile d'obtenir des chiffres exacts. Mais depuis l'étude PISA, tous les regards sont portés vers les « gagnants » de l'étude, surtout les Finlandais. Or l'école finlandaise est une école très différente de ce que nous connaissons au Centre et au Sud de l'Europe. Elle se distingue par un climat propice aux apprentissages (journée continue, beaux bâtiments bien entretenus et aménagés, absence de notes, travail en groupes autonomes, participation des enfants aux décisions qui les concernent). Les enfants handicapés sont pour la plupart intégrés partiellement dans l'enseignement normal.

En Suède, les communes sont responsables pour le financement de l'intégralité de l'enseignement, ce qui fait que les enfants pour lesquels il faut prévoir des arrangement coûteux sont orientés vers une des six « écoles spéciales » du pays. Les enfants handicapés physiques ou mentaux se retrouvent dans des classes à effectif réduit dans les écoles normales. Dans un rapport publié sur Internet, Annika Nyström Karlsson conclue que les enfants handicapés en Suède « n'ont pas les mêmes droits que les enfants normaux dans le choix de leur école ».

Allemagne

En Allemagne, comme en France, l'enseignement spécialisé dispose d'un lobby puissant qui fait obstacle aux réformes. Pourtant, les discussions sur l'intégration scolaire ont été menées dès les années 70 et d'innombrables projets pilotes ont démontré que l'intégration est possible. Ceci est du au fait que la législation scolaire tombe sous l'autorité des « Länder » et pet être très différente d'un « Land » à l'autre, ce qui n'empêche pas des développements intéressants.

Au moins 6 des 16 Länder ont une législation favorisant explicitement l'intégration scolaire : Au **Brandenburg**, la loi scolaire de 1996 prévoit la primauté de l'enseignement commun pour enfants handicapés et non-handicapés, si les conditions matérielles le permettent (personnel, locaux, finances). Les écoles spéciales doivent figurer comme centres de ressources.

La ville de **Bremen** oblige ses écoles, d'aller à l'encontre de la ségrégation des enfants handicapés par un système d'aides individualisées définies par une analyse de la situation de l'enfant dans son milieu (Kind-Umfeld-Analyse). Une scolarisation dans un établissement spécialisé n'est possible que s'il n'y a pas d'autres alternatives.

Dans le **Saarland**, les écoles normales doivent en principe accepter les enfants handicapés avec les mesures de soutien adaptées à chaque cas individuel. Notons que le professeur Alfred Sander de l'Université de Sarrebruck a été depuis les années 70 un des plus fervents défenseurs de l'intégration scolaire. Cette université a créé une chaire de « pédagogie de l'intégration » et offre des cours de formation dans ce domaine.

Dans les pays de **Sachsen-Anhalt**, de **Schleswig-Holstein** et de **Thüringen**, les lois scolaires prévoient explicitement l'intégration scolaire, parfois avec des restrictions (dans le cadre des possibilités existantes). Dans ces lois, datant toutes des années 90, les écoles spécialisées (Sonderschulen) sont explicitement citées comme centres de ressources pour faciliter l'intégration.

Grande Bretagne

Dans un rapport récent publié sur Internet, Richard Rieser[15] donne un aperçu les évolutions récentes. Avec plus de 100000 enfants dans les écoles spéciales, la Grande Bretagne a du mal a changer de politique. Malgré cet héritage, le gouvernement de Tony Blair a opté pour une politique d'inclusion et en septembre 2002, le « Disability Discrimination Act » a été étendu aux écoles primaires (Disability Discrimination Act in Education Schools) et post-primaires (Disability Discrimination Act in

[15] www.diseed.org.uk

Post Schools). Ces deux lois défendent la discrimination des élèves handicapés dans les écoles et définissent les moyens à mettre en place pour éviter cette discrimination. Les personnes responsables des enfants handicapés peuvent porter plainte devant un tribunal spécial (Special Educational Needs and Disability Tribunal) s'ils s'ont d'avis que les droits de leurs enfants n'ont pas été respectés.

Dans son article, Rieser confronte l'approche médicale (medical model thinking) du handicap et l'approche socio-éducative (social model thinking)

Approche médicale	**Approche socio-éducative**
L'enfant est culpabilisé	L'enfant est valorisé
Diagnostic des déficiences	Identification des capacités et besoins par l'enfant et les autres
Etiquetage	Identification des limites et programme de développement
Programmes centrés sur les incapacités	Programmes centrés sur les possibilités
Le diagnostic, le suivi et les interventions thérapeutiques ont lieu dans des endroits imposés	Les ressources sont disponibles dans le milieu où vit l'enfant
Ségrégation et services spécialisés	Formation pour les parents et les professionnels qui travaillent avec l'enfant
Maintien en milieu artificiel (*ordinary needs put on hold*)	Développement des relations sociales (*relationships nurtured*)
Réintégration en milieu normal en fonction des capacités ou exclusion permanente	Respect de la diversité en milieu normal
La société demeure inchangée	La société évolue

Luxembourg

Comme je l'avais indiqué plus haut, le Luxembourg a depuis 1994 une loi dite sur « l'intégration scolaire » qui est en fait une révision de la loi sur l'éducation différenciée de 1973. Elle a introduit, non sans mal, la possibilité pour les parents d'opter pour une intégration de leur enfant handicapé dans l'école normale. Mais les résistances sont telles, que peu d'enfants vivent une scolarité heureuse dans cette voie. Pour les parents, c'est un combat, tout au long de la scolarité de l'enfant, pour trouver un enseignant qui daigne accepter leur fils ou fille. Pour les enseignants et le personnel de soutien ce sont des négociations interminables pour obtenir assez de leçons pour l'appui en classe. Personne ne sait dire si une expérience d'intégration va se poursuivre l'année prochaine ou non. La tentative de créer des « filières » de classes d'intégration dans la ville ou je travaille a été un échec du au manque de soutien de la part de la majorité des enseignants et des pouvoirs politiques au niveau local et national.

Autres pays européens

Je ne reviens pas en détail sur les autres pays européens, soit parce qu'ils n'ont pas de politique d'inclusion digne de ce nom ou parce que les informations sont difficiles à obtenir ou peu crédibles. La situation en France, vous devez la connaître mieux que moi. Seul le Portugal semble poursuivre une politique d'intégration systématique et comme nous accueillons beaucoup d'enfants portugais au Luxembourg à cause de l'immigration, je peux confirmer que les parents d'enfants ayant des troubles du comportement ou de l'apprentissage confirment cela. Mais, même en passant par l'ambassade, je n'ai jamais réussi à obtenir des rapports sur l'évolution scolaire ou sociale de ces enfants.

La communication entre les services spécialisés au niveau européen dans le contexte des migrations devrait donc être améliorée pour éviter une perte de temps et d'énergie lors de la poursuite des mesures d'intégration dans les cas individuels.

Mais si les gouvernements ne sont pas pressés pour développer des politiques d'inclusion scolaire au niveau national et international, les organisations non gouvernementales ne chôment pas.

Du 13 au 15 juin 2002, les délégués des Conseils Nationaux des Personnes Handicapées de huit pays européens (Chypre, Espagne,

France, Grèce, Italie, Malte, Portugal et Slovénie) ont examiné en détail la politique d'intégration scolaire italienne et ont voté unanimement la « déclaration de Rome » dans laquelle ils constatent que la meilleure manière de combattre les attitudes discriminatoires , de créer des communautés basées sur la bientraitance, de réaliser l'éducation pour tous et de créer une société inclusive et de donner aux écoles normales une orientation inclusive.

Les délégués demandent aux gouvernements d'accorder une priorité absolue à l'école pour tous, au droit des parents de choisir librement le type d'école pour leur enfant handicapé et le développement et l'amélioration des services de dépistage et d'aide précoces[16].

200 jeunes, handicapés et non-handicapés, réunis à Athènes du 16 au 17 mai 2003 dans le cadre des manifestations de l'Année Européenne des personnes Handicapées ont voté une déclaration préconisant la formule :

Non-discrimination + action positive = inclusion sociale[17].

Dans le chapitre consacré à l'éducation, ils constatent que « l'éducation pour tous est un premier pas vers une société inclusive ». Elle profite non seulement aux enfants handicapés mais à tous les enfants. En se basant sur la déclaration de Salamanque, ils demandent d'établir partout une éducation inclusive et d'éliminer progressivement toutes les formes d'éducation ségrégative des enfants handicapés.

3. Que faire pour bien faire ?

De la part des décideurs politiques, il faut évidemment un « oui » catégorique en faveur de l'inclusion scolaire.

Pour réaliser cet objectif, il faut transformer l'école dans une institution capable d'accueillir tous les élèves sans exception et capable d'offrir toutes les mesures de soutien individuel nécessaires pour le développement et l'épanouissement de chaque enfant selon ses capacités, dans le respect de sa dignité et de ses droits.

La « Déclaration de Salamanque et Cadre d'Action pour les Besoins Éducatifs Spéciaux » est un document international d'une rare pertinence et d'une qualité exceptionnelle. La « conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité » a été organisée par l'UNESCO et le Ministère de l'Education et des Sciences de l'Espagne du 7 au 10 juin 1994 à Salamanque, réunissant plus de 300 participants représentant 92 gouvernements et 25 organisations internationales.

Dans son introduction, Frederico Mayor, l'ancien Secrétaire Général de l'UNESCO fait un appel à réaliser des « écoles pour tous » en passant par une « réforme majeure des écoles ordinaires »[18].

Dans la déclaration proprement dite, les délégués affirment par exemple « qu'il est nécessaire et urgent d'assurer l'éducation, dans le système éducatif normal, des enfants, des jeunes et des adultes ayant des besoins éducatifs spéciaux », d'accorder la plus haute priorité à « l'amélioration de leurs systèmes éducatifs » de traiter les « besoins éducatifs spéciaux dans les écoles intégratrices » lors de la formation initiale ou en cours d'emploi des enseignants.

« L'idée principale qui guide ce Cadre d'Action est que l'école devrait accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs cactéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. Elle devrait recevoir aussi bien les enfants handicapés que les surdoués, les enfants des rues et ceux qui travaillent, les enfants des populations isolées ou nomades, ceux des minorités linguistiques, ethniques ou culturelles ainsi que les enfants d'autres groupes défavorisés ou marginalisés. Ces situations diverses engendrent une série de défis pour les systèmes scolaires. »[19]

L'idée maîtresse de la Déclaration de Salamanque est sans doute la reconversion des centres ou écoles spécialisées en centres de

---

[16] « The Rome Declaration »; traduit de l'anglais par l'auteur.
[17] « Athens Youth Declaration », id.
[18] « Déclaration de Salamanque et Cadre d'Action pour les Besoins Éducatifs Spéciaux », UNESCO, Paris 1994, p. iv
[19] id., p. 6

ressources précieux pour une politique d'inclusion dans le cadre d'une « école pour tous ».

On a vu dans le chapitre précédant que cette idée a déjà été reprise par les législateurs dans différents pays ou régions (Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein ...)

Au niveau politique :

La législation devrait affirmer le principe de l'égalité des chances des enfants, des adolescents et des adultes ayant des besoins éducatifs spéciaux.

La scolarisation des enfants handicapés dans les classes ordinaires devrait faire partie intégrante des plans d'« éducation pour tous ».

Les politiques et les modalités de financement devraient encourager et faciliter la création d'écoles intégratrices. Il convient d'abattre les cloisons qui séparent l'éducation spéciale de l'enseignement ordinaire et de mettre en place une structure administrative commune. La planification et la coordination devraient également tenir compte du rôle que jouent et peuvent jouer les organismes semi-publics et les organisations non gouvernementales.

Les facteurs scolaires

La création, en milieu urbain comme en milieu rural, d'écoles intégratrices accueillant un large éventail d'élèves exige : l'adoption d'une politique d'intégration claire et énergique appuyée par un financement adéquat – une campagne de sensibilisation efficace visant à combattre les préjugés et à encourager les attitudes positives sur la base d'une meilleure information – un vaste programme d'orientation et de formation professionnelles – et la mise en place des services d'appui requis.

Pour contribuer au succès il convient d'adapter les programmes aux besoins des enfants, et non pas l'inverse.

Les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent bénéficier j'un soutien pédagogique supplémentaire dans le cadre du programme ordinaire, et non au titre d'un programme différent.

Chaque école devra être une communauté responsable collectivement de la réussite ou de l'échec de chaque élève. L'équipe éducative tout entière, et non le maître seul, devra assumer la responsabilité de l'éducation des enfants présentant des besoins éducatifs spéciaux.

Recrutement et formation des personnels de l'éducation

L'octroi d'une formation appropriée à l'ensemble du personnel éducatif apparaît comme un facteur décisif dans les efforts pour créer progressivement des écoles intégratrices.

Les programmes de formation initiale devraient transmettre à tous les élèves maîtres, du primaire comme du secondaire, une approche positive du handicap et leur faire prendre conscience de ce qui peut être accompli à l'école avec des services de soutien disponibles sur place.

Services externes de soutien

Le développement des services de soutien est essentiel. Ces services doivent être constitués par les membres du personnel des écoles spécialisées et d'experts tels que conseillers pédagogiques, psychologues scolaires, orthophonistes, ergothérapeutes etc.

Domaines d'action prioritaires

Comme domaines d'action prioritaires, la déclaration préconise le dépistage et la prise en charge précoce d'enfants handicapés, la préparation à la vie adulte, l'éducation des filles handicapées (qui sont doublement favorisées), l'éducation continue et l'éducation des adultes handicapés.

Perspectives communautaires

Les parents doivent avoir le choix du type d'éducation qu'ils souhaitent pour leurs enfants et ils doivent être considérés comme partenaires dans le processus éducatif. Les communautés locales doivent être sensibilisées pour favoriser une éducation inclusive. Les associations de bénévoles ainsi que les associations de personnes handicapées doivent être encouragées dans leurs activités et le public doit être sensibilisé.

Ressources

Les gouvernements doivent créer des écoles intégratives et le cas échéant lancer des projets pilotes dans certaines zones.

Conclusions

L'école pour tous serait facilement réalisable si les recommandations de la déclaration de Salamanque seraient mises en pratique. Mais comment l'école de demain devrait-elle être façonnée pour faciliter une éducation inclusive ? Permettez-moi de rêver un peu :

- Il n'y a qu'un seul type d'école pour les enfants entre 4 et 15 ans. La différenciation est interne. Les enfants à besoins spécifiques ne sont pas exclus.
- Les classes et les salles de classe disparaissent. Les enfants apprennent dans des groupes de taille différente adaptés aux matières et aux besoins des enfants.
- La carrière scolaire n'es plus définies par des classes qui se succèdent mais par des phases d'apprentissages aux limites souples, p.ex.: apprentissages de base, apprentissages de langues étrangères et développement des compétences dans la langue maternelle, développement des capacités manuelles et créatives, Introduction dans les arts et les sciences, spécialisations etc.
- Les enfants sont encadrés par une équipe comprenant enseignants, éducateurs, spécialistes, parents ...
- Les apprentissages se font dans une école ouverte vers son environnement.
- Les notes sont introduites progressivement. Pendant les premières années scolaires, l'école renonce à dispenser des notes. Peu à peu, un système d'évaluation simple et non dégradant est introduit.
- Comme les enfants sont considérés comme compétents, curieux et intelligents, les programmes sont complètement renouvelés. Ils s'adaptent d'une façon différenciée au stade de développement, aux intérêts et à la motivation de tous les enfants.
- Les TIC et l'éducation aux médias deviennent des éléments de base des processus d'apprentissage.
- La formation de base des enseignants est la même pour tous. La spécialisation se fait après. Les enseignants les plus qualifiés travaillent avec les jeunes enfants.
- La formation continue pour les enseignants devient obligatoire, p.ex. l'année sabbatique.
- Dans toutes les écoles, les enseignants se rencontrent régulièrement et fréquemment dans des structures appropriées.
- La participation de tous les acteurs (élèves, parents, enseignants, pouvoirs politiques) dans le fonctionnement des écoles est assurée selon des critères démocratiques.

Si toutes ces conditions étaient réunies, l'inclusion scolaires serait si évidente qu'on n'en parlerait même pas.

Robert Soisson

Annexe :

Le rapport

La Commission Européenne a demandé à l'Agence Européenne pour le Développement des Besoins Spécifiques en Education de réactualiser et de décrire les évolutions constatées par rapport au document publié en 1992, intitulé « rapport de la Commission sur les progrès concernant la mise en œuvre de la politique scolaire en matière d'intégration dans les pays membres (1988/1991) »

Le rapport d'étude de l'Agence Européenne se compose :

d'une vue d'ensemble du travail et de ses principaux objectifs (chapitre d'introduction)

d'une description de la méthodologie utilisée (chapitre 2)

de la description détaillée de la situation concernant les besoins spécifiques en éducation dans chaque pays participant à ce travail d'étude (chapitre 3)

d'une analyse descriptive des tendances manifestes dans les différents pays (chapitre 4)

d'une analyse systématique des progrès réalisés et des défis à relever (chapitre 5

d'un résumé détaillé du rapport

des appendices incluant le questionnaire utilisé, la liste de tous les partenaires de l'Agence qui ont participé à l'élaboration de ce rapport et la liste des références utilisées.

La description et les conclusions se rapportent à la situation des pays participants jusqu' en 1997. En juin 1997, un questionnaire (cliquez ici pour visionner le questionnaire complet) a été transmis à tous les partenaires de travail (working partner) de l'Agence dans les pays membres (représentant du pays qui agit comme coordinateur pour l'Agence)

Cliquez ici pour obtenir la liste complète et détaillée des contacts

Ces partenaires de travail ont soumis les rapports de leur pays pendant le deuxième semestre 1997. C'est sur base de ceux-ci que le rapport de synthèse a été écrit.

Les pays suivants ont participé au projet :

Autriche, Belgique, Communauté Flamande, Communauté Française, Danemark, Angleterre et Pays de Galles, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Italie, Pays-Bas, Norvège, Portugal, Espagne, Suède.

Le cadre et la méthodologie pour cette étude sont décrits en détail dans le rapport.

Les différents concepts du questionnaire sont clarifiés, les exemples et les procédures d'analyse sont clairement définis. Il est à noter que les tendances identifiées et les développements du financement pour les élèves à besoins spécifiques en éducation dans les pays européens ont orienté cette étude.

Bien que quelques données quantitatives soient présentes (nombre d'enfants à besoins spécifiques par exemple), l'accent est placé sur les développements qualitatifs. Cela signifie que les conclusions principales du travail sont axées sur les tendances qualitatives en intégration à travers l'Europe.

Le rapport complet de cette étude contient les descriptions détaillées des pays participants sur base des mêmes thèmes

- *politique d'intégration (législation)*
- *évaluation*
- *services et financement pour les élèves à besoins spécifiques en éducation*
- *nombre d'élèves à besoins spécifiques en éducation*
- *programme et enseignement*
- *relation entre l'intégration et le financement ainsi que les services.*

Au début du travail, l'information est présentée par pays. Dans la dernière partie de l'ouvrage, une plus large vue d'ensemble thématique des questions qui ont été traitées, est proposée au lecteur.

Les principaux thèmes émergeants sont brièvement décrits ci-dessous. Comme pour la description des pays, le lecteur est orienté vers le rapport d'étude complet pour obtenir de plus amples détails concernant les questions et les conclusions

Conclusions en ce qui concerne les politiques et les pratiques

Il est prouvé que dans les dix dernières années, des innovations importantes en matière de législation pour les élèves à besoins spécifiques en éducation ont pris place dans la plupart des pays européens.

Tandis que dans certains pays, la mise en place de politiques d'intégration évolue sans modifications majeures ou brusques, dans d'autres, il est question de véritables changements révolutionnaires. Les adaptations appropriées de la législation concernant les besoins spécifiques en éducation durant ces dernières années, peuvent être identifiées comme suit :

- *Certains pays ont clairement défini leur système d'éducation spécialisée comme centre de ressources pour les écoles ordinaires et de nombreux autres commencent maintenant à suivre cette approche.*
- *Le choix des parents fait l'objet de changement en matière législative dans quelques pays.*
- *Les pays qui connaissent une législation différente pour l'éducation spécialisée et pour l'éducation ordinaire, développent et implantent un cadre légal*

unique pour les 2 systèmes. La législation concernant les besoins spécifiques en éducation dans le secteur secondaire est en cours de développement dans plusieurs pays.

- *Dans un des pays, les modifications du financement de l'éducation spécialisée est une importante innovation.*

En ce qui concerne l'évaluation des élèves à besoins spécifiques en éducation, il est évident que les définitions et les catégories varient d'un pays à l'autre Certains pays définissent seulement 1 ou 2 types de besoins spécifiques, d'autres plus de 10. La plupart des pays en distinguent 6 à 10.

Dans presque tous les pays, le concept de besoins spécifiques en éducation est à l'ordre du jour. Il est vrai que l'approche médicale du concept de « handicap » devrait être remplacée par une approche plus éducative, par exemple l'impact du handicap sur les stratégies en éducation deviendrait prioritaire. C'est une question débattue dans presque tous les pays européens et dont l'application pratique reste très complexe.

Il sort de cette discussion que les informations provenant de l'évaluation des élèves à besoins spécifiques en éducation nécessitent l'instauration d'une forme adaptée et appropriée de programme. Concrètement il s'agit du développement d'un programme ou plan éducatif individualisé (PEI).

Dans l'ensemble des réponses apportées aux besoins spécifiques en éducation, de nombreuses tendances peuvent être reconnues. La première tendance générale en Europe est la transformation des écoles spéciales en centre de ressources dont le réseau selon les pays en est au stade de la planification, ou en voie de réalisation, ou déjà fonctionnel.

Les tâches attribuées généralement à ces centres sont les suivantes :

- *Service de soutien et de formation aux enseignants et aux spécialistes.*
- *Développement et diffusion du matériel et des informations concernant les méthodes d'enseignement.*
- *Support des écoles ordinaires et des parents.*
- *Aide individuelle à court ou moyen terme pour les élèves.*
- *Soutien des élèves à leur entrée sur le marché du travail dans le respect des différences.*

Certains de ces centres ont une tâche nationale, principalement pour tenir compte de certains groupes cibles spécifiques minoritaires ou plus restreints, d'autres ont des tâches plus étendues et plus régionales

Une autre tendance générale des pays est l'instauration d'un large éventail de facilités utilisables. Dans chaque pays l'instauration d'une législation qui rend l'intégration possible se met en place. Bien sûr , certains pays ont plus d'expériences que d'autres qui viennent d'entamer le processus d'intégration dans l'enseignement ordinaire.

Le nombre d'élèves recensés comme ayant des besoins spécifiques en éducation varie énormément. Certains pays enregistrent moins de 1% des élèves , d'autres plus de 10%. Cet écart peut être le reflet des différences dans les procédures d'évaluation ;dans l'organisation du financement et des services mais ce n'est pas le résultat de l'incidence de l'éducation spécialisée dans les pays.

Dans les structures ségrégatives (écoles spécialisées et classes spécialisées), le pourcentage d'élèves à besoins spécifiques en éducation varie largement à travers l'Europe. Certains pays ont moins de 1% d'élèves fréquentant l'école spéciale et les classes d'adaptation, d'autres plus de 4%. Les pays du Nord Ouest de l'Europe orientent plus fréquemment les élèves vers l'enseignement spécialisé, à l'opposé des pays du Sud et des pays scandinaves. Dans l'ensemble, environ 2 % des élèves sont inscrits en enseignement spécialisé.

L'influence du programme, de la formation des enseignants, et de leurs attitudes est une autre tendance commune qui apparaît dans les conclusions. Comme signalé précédemment, la plupart des pays utilisent le programme éducatif individualisé, document qui spécifie la manière dont le programme est adapté, les res-

sources supplémentaires nécessaires, les objectifs et l'évaluation de l'approche éducative. Ces adaptations peuvent prendre différentes formes et dans certains cas, pour des catégories spécifiques d'élèves, peuvent écarter certains sujets du programme général.

Quant à la formation des enseignants, les différences entre les pays sont signifiantes. Tandis que certains prévoient la formation pour les besoins spécifiques en éducation dans la formation initiale, d'autres, et ceci peut refléter l'organisation différente des approches éducatives pour les enfants à besoins spécifiques en éducation, ont des cours complètement indépendants pour les enseignants en éducation spécialisée.

Différentes approches sont utilisées pour atteindre le plus haut niveau de connaissances et de compétences des enseignants : éducation spécialisée comme un service structuré comprenant la formation initiale, indépendante de la formation pour les enseignants spécialisés (en complément de la formation initiale de l'enseignant), dans les services de cours de formation, et des combinaisons de ceux-ci. Certains pays ont récemment instauré ou sont en train d'instaurer, des programmes intensifs qui sont introduits pour les professionnels en éducation sur une grande échelle.

Si on considère l'attitude des enseignants, il était fréquemment mentionné dans les rapports des pays que les attitudes positives dépendent essentiellement de l'expérience (avec des élèves à besoins spécifiques en éducation), de la formation de l'enseignant, de la disponibilité du soutien et d'autres conditions spécifiques telles la dimension de la classe et la charge de travail. Plus particulièrement, au niveau secondaire, les enseignants ont tendance à montrer moins d'enthousiasme pour éduquer des élèves à besoins spécifiques en éducation dans leurs classes. D'une façon générale, ils sont peu disposés à intégrer des élèves avec des problèmes émotionnels ou comportementaux sévères.

L'influence du rôle de l'éducation spécialisée en termes d'intégration est évidemment étroitement liée au système éducatif existant dans un pays. Dans les pays avec peu d'écoles spécialisées, leur rôle est structurellement modeste, par contre si le système d'éducation spécialisée est relativement plus large, leur implication est d'autant plus active et importante dans le processus d'intégration. La coopération entre l'éducation spécialisée et ordinaire est un facteur clé. Il faut cependant souligner que le processus d'intégration peut également être perçu comme une menace par les écoles spécialisées. Les conséquences plus ou moins directes dans un système relativement large d'écoles spécialisées sont d'une part, l'indispensable coopération entre les 2 systèmes d'éducation dans le processus d'intégration et d'autre part, la perception du processus d'intégration lui-même comme un danger direct pour l'école spécialisée. Dans de telles situations, l'intégration est difficile à atteindre, d'autant plus que les écoles ordinaires sont plus ou moins habituées de se référer à l'autre système scolaire en cas de problèmes, à savoir l'école spécialisée. D'autre part, les enseignants spécialisés et les autres professionnels travaillant dans l'enseignement spécialisé se considèrent encore trop souvent comme des experts convaincus d'effectuer des tâches particulières et uniques. Il est extrêmement difficile de changer un tel statut.

Si on considère l'attitude des parents, il est rapporté que généralement ces derniers ont une attitude positive par rapport à l'intégration. Il est clair que ces attitudes sont largement déterminées par des expériences personnelles : si les facilités sont concentrées dans l'école spécialisée et ne sont pas disponibles dans l'école ordinaire, les expériences positives d'intégration seront tout à fait rares, par contre, si les mêmes services sont offerts dans l'école ordinaire, il apparaît que les parents développent rapidement des attitudes positives par rapport à l'intégration.

Dans les pays avec un système scolaire ségrégatif, la pression des parents pour l'intégration est en augmentation. Là où l'intégration est une pratique courante, les attitudes positives des parents sont largement soulignées. Toutefois, ces pays signalent également qu'en cas de besoins spécifiques plus sévères, les parents (et les élèves) préfèrent parfois une éducation spécialisée dans un système ségrégatif, d'autant plus si les besoins sont très spécifiques : surdité, problèmes émotionnels et comportementaux graves. Dans ces cas précis, la plupart des parents estiment que

l'école spécialisée à plus de ressources, de compétences et d'habileté que l'école ordinaire.

Tendances

La partie finale du rapport reprend un nombre de tendances communes en Europe, particulièrement mises en évidence par ce travail. Des analyses supplémentaires des données ont révélé des conclusions intéressantes.

Une grande corrélation entre le pourcentage d'élèves dans les structures ségrégatives et la densité de population des pays européens est soulignée : dans les pays à faible densité de population, la ségrégation des écoles spécialisées a quelques désavantages (pratiques, sociaux et financiers), tandis que dans les pays à haute densité de population, le placement spécialisé a moins de conséquences négatives.

Les pays participants peuvent être classés en 3 groupes d'approche différente : « un système, deux systèmes ou multi-systèmes », dépendante de l'accent mis sur l'école ordinaire, l'école ordinaire et spéciale, ou l'école ordinaire et spéciale ainsi que des structures intermédiaires.

Au niveau européen, quelques progrès intéressants ont vu le jour ces 10 dernières années. Premièrement, dans les pays avec deux systèmes, il y a un mouvement vers une situation multi-système. Dans les pays avec un système ou des multi-systèmes, des progrès sont constatés là où les écoles spécialisées ont été transformées en centres de ressources.

L'attention est requise sur un procédé un peu plus particulier. Dans certains pays, le financement n'est pas lié aux élèves mais à l'endroit d'où ils reçoivent leur éducation. En pratique, cela signifie qu'une référence à l'école spécialisée est récompensée. Maintenir des élèves avec des besoins spécifiques en éducation dans les écoles ordinaires ou leur retour de l'école spécialisée vers l'école ordinaire est donc insuffisamment encouragé. Avec un tel système, un bonus est donné à la ségrégation, tandis que l'intégration est financièrement découragée.

La position des élèves à besoins spécifiques en éducation par rapport au souci des écoles d'augmenter leur rendement académique est soulignée avec insistance dans les travaux et notamment en ce qui concerne les dangers pour les élèves vulnérables et leurs parents. Premièrement, les parents des élèves qui ne sont pas identifiés comme ayant des besoins spécifiques en éducation, peuvent avoir tendance à choisir une école où le processus d'étude n'est pas perçu comme freiné par des étudiants plus lents ou demandant davantage d'attention. Deuxièmement, les écoles peuvent avoir la tentation de favoriser les places pour les élèves contribuant à un plus haut rendement académique. Ce procédé réclame de la prudence et plus d'investigations.

L'instauration d'un système fiable d'évaluation des progrès des enfants à besoins spécifiques en éducation, est un réel besoin souligné par les différents pays. Il est extrêmement important de guider et d'évaluer les progrès des élèves, non seulement pour établir le relevé des besoins et des services mais aussi pour rassembler et fournir des données nationales et internationales dans le domaine des besoins spécifiques en éducation. Le programme ou plan éducatif individualisé joue un rôle spécifique dans un tel système.

Une question importante est celle de la responsabilité pour les besoins spécifiques en éducation. Dans la plupart des pays, elle revient au ministère de l'éducation. Dans d'autres, plusieurs ministères sont impliqués, un tel partage des responsabilités est un désavantage évident. Différentes approches par rapport à des innovations éducatives en général et des questions plus spécifiques d'intégration, se manifestent : par exemple le mouvement vers un concept plus éducatif et moins médical des besoins spécifiques en éducation sera perçu différemment dans un contexte d'éducation que dans d'autres ministères. L'évaluation et l'information rassemblées concernant les besoins spécifiques en éducation (services et nombres d'élèves) semblent plus compliquées dans les pays où il y a une division des responsabilités.

Dans la plupart des pays, le ministre de l'éducation est le responsable des besoins spécifiques en éducation. Une tendance claire et large vers la décentralisation des responsabili-

tés semble jouer un rôle clé dans bon nombre de pays. Les responsabilités locales ou régionales peuvent favoriser le développement des pratiques d'intégration, grâce à la proximité des services et aux communications facilitées entre la communauté et les responsables politiques. Les possibilités d'influencer les circonstances et les progrès locaux et régionaux sont ainsi augmentées.

Dans le rapport, une attention particulière est apportée au rôle crucial du programme. Comme le démontrent les travaux des différents pays, l'intégration progresse généralement mieux dans le cadre du programme de l'école primaire qu'au niveau secondaire où de sérieux problèmes émergent ,problèmes spécifiques, le plus souvent centrés sur l'insuffisance de formation des enseignants et leurs attitudes moins positives. Presque tous les pays sont d'accord pour souligner que le thème de l'intégration dans le secteur secondaire est un de leur souci permanent.

Le rapport d'étude se termine avec l'évaluation des progrès et les tendances européennes évidentes sur les 6 ou 7 dernières années. D'une part les progrès sont clairement expliqués , d'autre part les défis. Ces points sont utilisés pour tenter d'aborder la question centrale de l'étude : quels sont actuellement les progrès les plus importants et les tendances principales en comparaison avec le rapport 92 de la Commission ?

Développements et progrès

Un mouvement dans les pays qui ont un double système clair, d'éducation spécialisée et ordinaire (un relativement large système d'éducation spécialisée à côté du système ordinaire), existe pour développer un service continu entre les deux systèmes. Les écoles spécialisées sont de plus en plus définies comme une ressource pour les écoles ordinaires.

Des progrès en législation concernant l'intégration ont été faits dans bon nombre de pays. En particulier, les pays qui ont un système éducatif spécialisé séparé ont acquis un nouveau cadre législatif concernant les besoins spécifiques en éducation dans l'école ordinaire.

Certains pays ont planifié le changement de leur système de financement dans le but d'acquérir plus de services intégrés. D'autres marquent un intérêt grandissant pour l'importance d'un système de financement adéquat.

Le choix des parents est devenu un thème majeur des pays au cours de ces dernières années. Un sérieux effort est réalisé pour acquérir plus de structures intégrées et augmenter les possibilités des parents de choisir un système éducatif pour leur enfant.

La transformation des écoles spécialisées en centre de ressources a été continuée ou est en cours d'élaboration dans la plupart des pays

Le rôle du programme ou plan éducatif individualisé dans la pratique de l'enseignement spécialisé est une tendance commune dans les pays européens. Il y a de nets progrès dans ce domaine.

Les pays essayent de passer d'un concept psycho-médical des services spécialisés à un concept plus orienté et plus interactif d'éducation. Cependant, il faut constater qu'en ce moment, ceci est principalement fait en terme de changements de concepts uniquement (mentalité). La mise en place de ces nouvelles vues dans la pratique de l'éducation spécialisée a encore besoin d'être développée.

Les défis

En terme de défis, les points suivants sont relevés :

- généralement, la tension entre le souci d'augmenter le rendement académique de l'école et la position des élèves vulnérables augmente. Cela pourra être un sujet-clé à discuter dans un futur proche.

- La position des élèves à besoins spécifiques en éducation dans l'école ordinaire et la qualité des services qui leur sont donnés, nécessite d'être suivie plus systématiquement en Europe. La guidance et les processus d'évaluation doivent être développés pour une évaluation systématique et une révision des procédures dans le but d'évaluer les progrès et leurs conséquences. Dans la plupart des pays, dans le

cadre de la décentralisation, la responsabilité en est attribuée aux services pour les besoins spécifiques en éducation.

- Le programme éducatif individualisé pourrait jouer un rôle important en tant qu'outil de guidance et d'évaluation.

- L'intégration dans l'enseignement secondaire est un problème primordial. Le développement des possibilités de formation des enseignants (en service) et le développement des attitudes positives sont des défis pour un futur proche.

- Une estimation brute du pourcentage des élèves à besoins spécifiques en éducation dans les pays européens révèlent qu'à peu près 2 % de tous les élèves sont dans un système séparé d'éducation. Il n'est pas possible d'évaluer exactement l'extension des progrès réalisés en terme de nombres d'élèves en services ségrégatifs ou intégrés. Cependant les pays qui ont de larges services spécialisés dans des systèmes séparés n'ont pas montré une augmentation du pourcentage des élèves qui sont dans les écoles spécialisées ces dernières années. Bien que les chiffres exacts soient indisponibles, on peut supposer que dans les 6 ou 7 dernières années, peu de progrès ont été réalisés à l'échelle européenne concernant la réduction du nombre des élèves en système ségrégatif. Au contraire, l'estimation la plus fiable fait émerger une augmentation insignifiante en ségrégation. Certains pays ont encore à mettre complètement leur politique d'intégration en pratique. Cependant, il existe généralement une base optimiste. Particulièrement dans les pays où il y avait une augmentation du nombre d'élèves en structure ségrégative, la mise en place de politique promise pour promouvoir l'intégration dans le futur est nettement évidente.

Le rapport d'étude révèle un nombre de tendances et d'innovations intéressantes qui pourraient être utilisées par les preneurs de décisions politiques, les praticiens, et autres parties concernées. Les conclusions essentielles de ce rapport pourraient fournir un guide utilisable pour le travail de recherche future dans le domaine des besoins spécifiques en éducation. Les tendances et les défis identifiés dans les conclusions pourront être l'objet d'investigations plus fouillées au niveau national et européen.

Über die Umsetzung der Kinderrechtskonvention in Luxemburg 2. Teil

Bemerkungen zu einem Seminar des Familienministeriums am 20. November 2002 im SOS-Kinderdorf in Mersch.

1. Teil: Kinderpolitik und Schule (erschienen im Bulletin N° 108)
2. Teil: Justiz, Umwelt und Gesundheit, Elternhaus, Dienstleistungen für Kinder, Umgang mit Kindern, Behinderte Kinder

3) Justiz

Die Unzufriedenheit vieler Menschen, die im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit tätig sind fand ihren Ausdruck in einer Kampagne gegen das bestehende Jugendschutzgesetz, die in der Nummer 205 der Zeitschrift „Forum" ihren schriftlichen Niederschlag fand[1]. Viele Hoffnungen wurden in die Arbeit der Spezialkommission „Jeunesse en détresse" gesetzt, die sich jedoch nach der Veröffentlichung des Kommissionsberichts als unbegründet erwiesen. Zwar hörte die Kommission alle wichtigen Akteure in diesem Bereich an, gab deren Argumente auch ziemlich korrekt im Bericht wider, ließ sich aber nicht im Geringsten von diesen Argumenten beeinflussen. Die neu gegründete Nationale Koalition für die Rechte des Kindes wird sich ausführlich mit dieser Problematik beschäftigen und im Februar 2004 ein Hearing mit allen Beteiligten organisieren. Auf der Tagung in Mersch wurden jedoch bereits folgende Feststellungen gemacht:

Notwendigkeit einer Reform des Jugendschutzgesetzes

In diesem Bulletin haben wir oft darauf hingewiesen, dass wir ein neues Kinder- und Jugendhilfegesetz brauchen. Die Streichung des Paragraphen 11, der den Eltern die Erziehungsgewalt wegnimmt sobald das Kind vom Jugendrichter in ein Heim eingewiesen wird, würde zwar eine Erleichterung für die betroffenen Eltern bedeuten, ändert aber nicht an dem Charakter dieses Gesetzes, das eher in einer Schutz- denn einer Hilfelogik verfasst wurde. Ein neues Kinder und Jugendhilfe Gesetz – um die deutsche Bezeichnung zu übernehmen - würde darüber hinaus eine ganze Reihe von offenen Fragen lösen, wie die Organisation der Hilfsdienste für Kinder in schwierigen Lebenslagen, die Heimeinweisungsprozedur, die Evaluation der Platzierungsmaßnahme sowie der Schutz der Rechte des platzierten Kindes.

Reform der Prozeduren (Kinderanwälte, Einspruchsrecht und Einsichtsrecht der Eltern)

Die Reform der Prozeduren vor dem Jugendgericht wird vor allem von Insidern verlangt. Ich kenne mich nicht genug hier aus, um mitzudiskutieren, bin jedoch der Meinung, dass sehr viele Fälle überhaupt nicht vor das Jugendgericht gelangen sollten, sondern – wie in Belgien – von einem „délégué de l'aide à la jeunesse" im Vorfeld geklärt werden könnten. In diesem Fall geschieht nichts ohne das Einverständnis der Eltern. In anderen Ländern (z.B. Frankreich werden die Rechte der Kinder und ihrer Eltern jedoch besser respektiert, auch vor Gericht und bei der Durchführung der Maßnahme. Die Verteidigung der Rechte des Kindes vor Gericht ist nicht garantiert, der Richter entscheidet, ob ein Rechtsbeistand notwendig ist. Eltern dürfen keinen Einblick in die Gerichtsakten bekommen. Das Einspruchsrecht der Eltern ist nur ungenügend abgesichert z.B. dadurch, dass sie keine Gegenexpertise zum Bericht etwa des SCAS verlangen können. Auch die zeitlichen Abstände zwischen den Terminen, bei denen eine Revision eines Urteils verlangt werden kann sind zu lang.

Platzierung von Säuglingen

Immer noch würden zu viele Kinder gleich nach der Geburt in ein Heim eingewiesen. Auf der Tagung des Ministeriums vom 2/3. Juni

[1] Jugendschutz am Ende? Ein Gesetz hat ausgedient! Forum N° 205, Januar 2001, S.15-50

2003 (siehe ANCE-Bulletin N° 107) wurde sogar von einem Mangel an Plätzen für Kleinstkinder gesprochen und es sollen neue Plätze in Esch geschaffen werden. Es scheint klar, dass eine solche Platzierung nur im äußersten Notfall geschehen sollte, und die betroffenen Familien sind oft in einem Teufelskreis aus dem sie ohne Hilfe nicht herauskommen. Zu diesem Thema hat Ken Loach einen ausgezeichneten Film gedreht: „Ladybird Ladybird" (1994).[2]

4) Umwelt, Gesundheit

Wohlbefinden (Umwelt, Natur, Ernährung), ökologische Rechte

Das Recht des Kindes auf eine gesunde und kinderfreundliche Umwelt ist nicht gewährleistet. Die Bedürfnisse der Kinder sollten in Zukunft bei der Planung und dem Bau neuer Siedlungen besser berücksichtigt werden und die ganze Gesetzgebung in diesem Bereich auf ihre Auswirkungen auf Kinder- und Jugendliche untersucht werden (child impact studies). Diese Aufgabe wurde dem Ombudskomitee übertragen, allerdings kein Budget um solche Untersuchungen durchführen zu lassen. Die Studie des Gesundheitsministeriums über das Wohlbefinden der Luxemburger Jugend werden wir in einer nächsten Ausgabe besprechen.

Service de néonatologie

Hier gäbe es Probleme, geschultes Personal zu finden.

Sozialpädiatrie

Auf der Tagung wurde angeregt einen sozialpädiatrischen Dienst einzurichten. Mittlerweile gibt es hier ein Projekt der ALUPSE, das hoffentlich bald umgesetzt werden kann.

Betreuung von kranken Kindern

Das Problem wurde in Mersch erwähnt ohne dass es möglich war, Präzisionen zu geben. Auch hier scheint nicht alles in Butter zu sein, aber ich kenne die Situation nicht gut genug um mich dazu zu äußern.

5) Elternhaus

„Recht" auf Erziehung, Grenzen setzen, Lernen, mit der Freiheit umzugehen

Zu diesem Thema ist schon viel Tinte geflossen und man könnte einen Roman darüber schreiben. Der Erziehungsbegriff an sich ist schon mehr als problematisch. In der klassischen paternalistischen Sichtweise ist das Kind ein unbeschriebenes Blatt, welches durch eine behutsame, fürsorgliche, beschützende Leitung von aufgeklärten, besonnenen und unbescholtenen Erwachsenen progressiv ins Erwachsenenalter begleitet werden soll. Dabei soll keine Etappe übersprungen werden und Fehler sind auch nicht erlaubt, da sie traumatisierende Auswirkungen haben können. In dem Fall wo in dieser heilen Welt doch nicht das erwünschte Resultat erzielt wird erhalten meistens die Mütter den Schwarzen Peter, denn sie bekümmern sich ja in der Regel um die Erziehung der Kinder.

Noch braucht man keine Genehmigung um Kinder zu kriegen und es besteht auch noch keine gesetzliche Grundlage dafür wie viel Minuten oder Stunden Eltern (vorausgesetzt, sie können selber lesen und schreiben) ihren Kindern abends Geschichten vorlesen müssen. Wir müssen uns also damit abfinden, dass Erziehung weiterhin nicht total steuerbar und ihre Resultate vorhersehbar sind.

Kinder sind jedoch klüger als man denkt und steuern ihre Erziehung zu einem großen Teil selber. Da sich die Erziehungswissenschaften nie die Mühe gemacht haben, Kinder als Subjekte ihrer Untersuchungen und Forschungen zu betrachten, wissen wir eigentlich noch sehr wenig über die Eigendynamik in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In der Kinderrechtsbewegung wird seit längerem darauf hingewiesen, dass Kinder als eigenständige Subjekte betrachtet und behandelt werden sollen, auch in der wissenschaftlichen Forschung. Das Buch von Judith Harris, „Ist Erziehung sinnlos"[3] *ist eine erfrischende Lektüre für alle die, die von muffigen Erziehungskonzepten loskommen wollen. Auch Jerome*

---

[2] Auf der Sitzung de Nationalen Kinderrechtskoaltion wurde erwähnt, dass im Schrassiger Gefängnis Säuglinge mit ihren Müttern eingesperrt werden ohne dass die Kinder die Zelle verlassen können. Eine Mutter, die vorher in Metz in Untersuchungshaft saß, konnte dort ihr Kind wenigstens in eine Kindertagestätte unterbringen.

[3] Judith Rich Harris: Ist Erziehung sinnlos? – Die Ohnmacht der Eltern, Rowolt, Hamburg 2000

Kagans Schrift über die drei Grundirrtümer der Psychologie[4] (Kausalattribuierung, Kindheitsdeterminismus und ihre Durchdringung mit Moral- und Glaubensvorstellungen) zeigt an zahlreichen, teilweise lustigen Beispielen welche ungeheuere Naivität und Unwissenschaftlichkeit psychologischen Theorien zugrunde liegen[5].

Elternschulen

Elternschulen gab es zu jeder Zeit und in vielen Formen. Besonders die Reformpädagogik in Frankreich und in Deutschland vor dem 2. Weltkrieg entwickelte dazu Konzepte, teilweise auch dadurch, dass sie die Kinder und ihre Eltern als Partner im Erziehungsprozess betrachteten. Der Ruf nach Elternschulen kann jedoch auch aus anderen Gründen erfolgen, z.B. einer tiefen Verachtung der Erziehungsleistung von Eltern.

Mit dem Wort Elternschule lockt man natürlich kaum diejenigen in abendliche Vorträge und Arbeitskreise, die ihr Leben lang in der Schule nur Misserfolge hatten. Das Risiko, die Eltern, die man eigentlich erreichen, belehren oder bekehren will durch die Form der Elternschule schon auszuschließen ist natürlich sehr hoch. Eine Alternative zu den „akademischen" Elternschulen ist sie Arbeit von Organisationen wie ATD Quart Monde, die Aktivitäten mit den Armen und Ausgeschlossenen organisieren, deren Lebenserfahrung und Kompetenzen berücksichtigen und aufwerten anstatt ihnen Schuldgefühle einzuimpfen. Den theoretischen Rahmen für diese Art von Arbeit liefern Michel Manciaux und seine Mitautoren in dem Buch „Bientraitances"[6]. Zwischen dem, was in diesem Buch als Präventions- und Bildungsangebot dargestellt wird und dem was hier in Luxemburg in diesem Bereich läuft liegen Welten.

Ehrgeizige Eltern

Ehrgeizige Eltern sind natürlich ein großes Problem dadurch, dass sie den Druck, der in der Schule auf das Kind ausgeübt wird, zuhause noch fortsetzen oder gar verstärken. Übrigens sollten Jugendliche, die sich nicht mehr mit ihren Eltern verstehen, die Möglichkeit haben, in autonomen Wohnformen mit oder ohne Betreuungsangebot zu leben.

6) Dienstleistungen

Niederschwelliege Beratung und Orientierung

Dienste für Kinder sollten in der Nähe des Wohnortes, gut zu erreichen und unbürokratisch sein. Das scheint nicht überall in Luxemburg der Fall zu sein und die betroffenen Dienststellen sollten sich auf ihre Kinderfreundlichkeit hin überprüfen oder überprüfen lassen.

Vernetzung der Beratungsdienste, Kooperation

Es hat nicht unbedingt etwas mit Kinderrechten zu tun, aber es liegt auf der Hand, dass die Qualität der Leistungen für Kinder gesteigert werden könnte, wenn die Beratungsdienste in Luxemburg besser zusammenarbeiteten.

Prävention, familienunterstützende Maßnahmen

Das Thema habe ich ausgiebig in einem längeren Artikel (Intensive Familienarbeit als Alternative zur Heimeinweisung, Forum N° 191, April 1999) dargestellt.

***Viele Heimplätze könnten abgebaut werden, wenn eine qualitativ hochwertige Präventionsarbeit** in Risikofamilien in großem Umfang durchgeführt würde. Die traditionellen Kinderheime könnten als Ressourcezentren für die Arbeit in den Familien fungieren, ähnlich wie es die Ediff-Zentren für die Integration behinderter Kinder sein könnten. Kurzfristige Interventionen vom Typ „Families First" haben in Deutschland jedoch nicht den erwarteten Erfolg gehabt[7]*

---

[4] Jerome Kagan: Die drei Grundirrtümer der Psychologie, Beltz, Weinheim und Basel, 2000

[5] „Wenn wir Galileos Entdeckungen als den Beginn des systematischen Experimentierens in den Naturwissenschaften gelten lassen wollen, dann hinken die Sozial- und Verhaltenswissenschaften um dreihundert Jahre hinterher und befinden sich vergleichsweise dort, wo die Physik im siebzehnten Jahrhundert stand." – Kagan, op. cit., S. 19

[6] N. Gabel, F. Jésu, M. Manciaux: Bientraitances – mieux traiter familles et professionnels, Fleurus, Paris 2000

[7] Koch/Lambach ; Familienerhaltung als Programm, Votum, Münster 2000

Heilpädagogische Strukturen im Heimwesen

40, 60, manchmal mehr Kinder (vor allem kleinere) werden im Ausland untergebracht weil niemand hier in Luxemburg mit ihnen etwas anzufangen weiβ. Manche von ihnen haben bereits eine beeindruckende Karriere in der ambulanten und stationären Hilfe hinter sich, andere werden von umsichtigen und erfahrenen Leuten sofort (oft mit erheblichen Schwierigkeiten) ins Ausland geschickt um eben diese Karriere zu verhindern. Die meisten von diesen Kindern fallen in der Schule auf und da unsere Lehrer für solche Fälle nicht ausgebildet sind und es nicht nötig haben, „ongezillte Schwein" in ihrer Klasse zu dulden (eine differenziertere Aussage ist bei dem augenblicklichen Ausbildungsstand nicht möglich) sollen diese Kinder dann in ein Heim eingewiesen werden. Die Heime fühlen sich jedoch auch überfordert und rufen nach spezialisierten Einrichtungen (siehe ANCE-bulletin N° 107, S. 8). In der Tat ist die Heimeinweisung in vielen Fällen nur eine Verschiebung statt eine Lösung des Problems. Wie ich bereits in der erwähnten Ausgabe des ANCE-bulletins gefordert habe, bräuchten wir in der Tat eine kleine Einrichtung, die solchen unglücklichen Kindern eine Gelegenheit bietet, zeitweise allem (Familie und Schule) zu entfliehen und in einer art „Time-out" wieder zu sich selber zu finden. Dazu braucht es keine frischgebackenen Therapeuten oder andere Vollzeitspezialisten sondern erfahrene Erzieher, die bereit sind, auf die Lebenssituation dieser Kinder einzugehen und in Zusammenarbeit mit Fachleuten versuchen, diesen Kindern eine Chance zu geben.

7) Umgang mit den Kindern

Anerkennung

Erfreulicherweise wurde in Mersch auch allgemein die Art und Weise angesprochen, wie Erwachsene mit Kindern umgehen. Von einigen Rednern wurde bemängelt, dass viele Erwachsene mit negativen Einstellungen an Kinder herangehen, immer nur das Störende in ihrem Verhalten wahrnehmen und hervorheben. Das führt dazu, dass Kinder an sich selbst zweifeln, eine negative Leistungsmotivation entwickeln und die kreativen Seiten ihrer Persönlichkeit verkümmern lassen. Ausführlich zu diesem Thema hat sich anlässlich unseres Kongresses über die Rechte des Kindes in der Schule Kurt Singer geäuβert[8]. Lob und Ermunterung sollen den Umgang mit Kindern bestimmen und nicht Tadel und Bestrafung.

Humor

In demselben Zusammenhang wurde mehr Humor im Umgang mit Kindern gefordert. Humorvolle Eltern, Lehrer und Erzieher haben einen besseren Zugang zur Psyche des Kindes. Dadurch dass sie sich selbst nicht immer ernst nehmen, können sie es sich erlauben auch streng mit den Kindern umzugehen, wenn die Lage es erfordert. In meinen Augen ist diese scheinbare Nebensache unheimlich wichtig, aber da „Humorvoller Umgang mit Kindern" kein Thema in unserer Lehrer- und Erzieherausbildung ist, wird es wohl weiter bei der griesgrämigen Alltagsstimmung bleiben.

Sicherheit

Kinder sind in hohem Masse von den Erwachsenen abhängig. Eine gute Grundlage für die Entwicklung des Kindes sind stabile und gute Beziehungen am Lebensort des Kindes. Angesichts der steigenden Scheidungszahlen haben die Kinder Kontakt zu immer mehr Personen, die direkt oder indirekt in ihren „Erziehungsprozess" eingreifen. Für Kinder, die zusätzlich noch auβerhalb der Familie untergebracht werden ist die Lage noch dramatischer. Obwohl Kinder sich neueren Forschungen zufolge erstaunlich gut in diesem Beziehungswirrwarr zurechtfinden gibt er kaum ein Gerichtsgutachten, welches nicht die unglückliche Kindheit und die schreckliche Heimkarriere des Mandanten als Erklärung für seine Gräueltaten bemüht. Trotz aller Resilienz gibt es jedoch keine Alternative zu einer familienunterstützenden, präventiv orientierten Sozialarbeit, die versucht, die Zahl der „Eindringlinge" in das Leben des Kindes möglichst überschaubar zu halten.

Freiheit und ihre Grenzen

An diesem Thema entzünden sich oft heftige emotionsgeladene Diskussionen und ich möchte hier nicht lange auf die simplistischen Argumente eingehen, die immer wieder in Elternzeitschriften und Leserbriefen auftauchen.

---

[8] Kurt Singer : Von der Würde des Kindes in der Schule ; ANCE-Bulletin N° 107, Juni 2003.

Stellt man sich die „Freiheit" des Kindes als einen Raum vor, der von Grenzen umschlossen ist, so muss dieser Raum groß genug sein, damit des Kind sich darin bewegen kann und Erfahrungen sammeln kann. Der Raum muss auch beständig erweitert werden, damit altersgerechtes Experimentieren möglich ist. Die Grenzen müssen auch flexibel sein: Einmalige oder zahlenmäßig geringfügige Überschreitungen müssen möglich sein, ganz im Sinne Korzaks, der Kindern unter anderem eine Lüge, einen Diebstahl usw. zugesteht. Kinder akzeptieren die Grenzen ihres Freiheitsraumes umso besser als sie selber an der Festlegung beteiligt werden. Gerade in unserem Lande tut man sich schwer, die Beteiligung der Kinder an allen Angelegenheiten, die sie betreffen gemäß der Kinderrechtskonvention umzusetzen. Hier fehlt es an Konzepten und Erfahrungen.

Mädchenfrage

Zu Recht wurde in Mersch darauf hingewiesen, dass Mädchen in allen angesprochenen Bereichen und bis ins Erwachsenenalter hinein schlechter da stehen als Jungen. Bei der Diskussion um die Umsetzung der Kinderrechtskonvention – falls jemals eine solche stattfinden sollte – muss die Mädchenfrage immer mitdiskutiert werden.

8) Behinderte Kinder

Die Integration behinderter Kinder in die Regelschule[9] ist und bleibt ein trauriges Kapitel im Lande Luxemburg. Nirgendwo ist die Kluft zwischen offiziellem Diskurs und der Realität größer als hier, nirgendwo besteht mehr Heuchelei, werden falsche Versprechen gemacht, Hoffnungen geweckt und zerstört.

Wie schon so oft wurde ein Gesetz gestimmt, ohne dass die notwendigen Maßnahmen zur Umsetzung dieses Gesetzes getroffen wurden: Klare politische Anweisungen seitens des Ministeriums, Einstellung von hochqualifizierten Professionellen zur Begleitung und Förderung der Kinder, Integrationspädagogik als Ausbildungsfach an unseren Möchtegernuniversitäten in Walferdange und Fentange/Livange, Koordination zwischen Frühförderung und Vorschule usw.

Auf der Tagung in Mersch wurden einige Äußerungen gemacht, denen an sich nicht viel hinzuzufügen bleibt, die sich auch nicht unbedingt auf Kinder bezogen, so z.B.:

Mitbestimmung der Behinderten

Mal sehen, was beim X-ten Jahr der Behinderten 2003 in dieser Hinsicht herauskommt. Das UN-Jahr 1981 brachte leider nicht sehr viel außer einigen Reden und Festveranstaltungen.

Anerkennung und Respekt für Behinderte

Dass diese Aussage immer wieder gemacht wird deutet wohl darauf hin dass Behinderte im alltäglichen Leben auf wenig Anerkennung und Respekt stoßen.

Information und Betreuung der Eltern nach der Geburt (annoce du handicap)

Auch diese Aussage hat eigentlich wenig mit den Kindern selber zu tun. Leider hört man aber immer noch von katastrophalen Zuständen bei der Geburt eines behinderten Kindes. Hier fehlt es offensichtlich an Taktgefühl und Kompetenz bei vielen Ärzten und Krankenpfleger.

Bereich der Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungsstörungen

Kinder mit ADS oder anderen, selteneren sensoriellen oder psychischen Störungen stellen eine relativ neu identifizierte Gruppe von Kindern dar, auf deren Probleme Eltern, Lehrer und Erzieher oft unangemessen oder sogar diskriminierend und erniedrigend reagieren („ongezillte Schwein"). Neuere Forschung und die Entwicklung von Behandlungsmethoden

[9] Siehe auch den 1. Artikel in diesem Bulletin:
« L'intégration scolaire de l'enfant handicapé"

L'échec prévisible des « centres éducatifs fermés »

Par le groupe Claris

Durant la dernière campagne électorale présidentielle, les « centres fermés » étaient apparus comme une des solutions face à « l'insécurité » aussi bien pour la droite que pour le Parti socialiste et le Pôle Républicain. Le Président réélu, il s'est agit de « passer à l'action ». Le nouveau ministre de la Justice a donc fait voter la loi d'orientation et de programmation pour la justice, du 9 septembre 2002, dont l'article 22 prévoit la création de « Centres éducatifs fermés » (CEF) *« dans lesquels les mineurs sont placés en application d'un contrôle judiciaire ou d'un sursis avec mise à l'épreuve »*, pour *« faire l'objet des mesures de surveillance et de contrôle permettant d'assurer un suivi éducatif et pédagogique renforcé et adapté à leur personnalité »*. Une circulaire du 28 mars 2003 a précisé le programme et les conditions de la mise en œuvre de ces structures *« destinées à prévenir la persistance et le renouvellement des comportements délinquants des mineurs par le retrait de leur milieu habituel »* et indiquant que *« ces centres sont une alternative à l'incarcération »*. Toutefois, le premier alinéa de l'article 22 précité précise bien que *« la violation des obligations auxquelles le mineur est astreint en vertu des mesures qui ont entraîné son placement dans le centre peut entraîner, selon le cas, le placement en détention provisoire ou l'emprisonnement du mineur »*.

Ce sont peut-être ces imprécisions, ou ces contradictions, qui font que les CEF n'ont pas tardé à défrayer la chronique médiatique. Au centre des débats, deux problèmes, révélant chacun des conflits d'orientation, ont été soulevés par des événements survenus dans les deux premiers CEF.

Le premier problème est celui des ***fugues***. Le premier CEF pour des garçons âgés de 13 à 16 ans a ouvert à la mi-mars 2003 dans le village de Sainte-Eulalie (Gironde). Rapidement ont eu lieu plusieurs fugues, largement médiatisées. Trois logiques de réponses se sont confrontées. La première est une réponse punitive, débouchant sur l'incarcération. Cette réponse va dans le sens d'une rupture supplémentaire dans le parcours de ces jeunes. La seconde réponse est celle de la continuité de la prise en charge rééducative et de la sanction pénale posée. La dernière est de l'ordre du soin et du soutien médico-psychologique. C'est la première réponse qui a été retenue. Au terme d'une simplification arbitraire (l'individu réduit à l'un de ses actes), c'est l'enjeu politique qui l'a emporté, largement porté par les médias.

Le second problème est celui des ***violences*** suscitées par la structure de prise en charge elle-même. Le premier CEF pour jeunes filles a ouvert à la mi-mars 2003 à Lusigny (Allier), dans un ancien centre équestre. Trois mois plus tard, le directeur était mis en examen pour viols et agressions sexuelles à la suite de la plainte d'une salariée de l'association. Ceci rappelle un peu l'affaire de l'association « Cheval pour tous », jugée en Cour d'Assises en 2002. Quand un établissement fonctionne effectivement avec l'enfermement, il y a toujours le risque de dérive de la notion de contrainte, et de l'usage de la force physique ou de la maltraitance psychologique C'est un phénomène bien connu, aussi vieux que l'enfermement lui-même. On mesure ici les conséquences de la prédominance d'une logique économique, de rentabilité, au détriment de la qualité de l'encadrement. Trop souvent, les personnalités « énergiques » qui prétendent « savoir parler aux jeunes », sont préférées aux professionnels de la prise en charge psycho-éducative.

Des problèmes qui sont tout sauf nouveaux

Le plus étonnant dans ces constats est sans doute leur banalité à l'échelle historique. C'est sous la Monarchie de juillet qu'ont été créées les « maisons de correction » pour mineurs délinquants ; tandis que les « colonies pénitentiaires agricoles » datent de la deuxième moitié du 19è siècle. La gestion de la délinquance des mineurs repose alors clairement sur l'éloignement, l'enfermement et la contrainte (qui passe aussi par le travail forcé et l'éducation religieuse). Ce n'est qu'en 1945 qu'une Ordonnance pose le principe du primat de l'éducatif, avec la fonction de Juge

des enfants, et la création de l'Education Surveillée (qui deviendra en 1990 la Protection Judiciaire de la Jeunesse). Progressivement, la logique de pure contrainte disparaît au profit d'une prise en charge des jeunes axée sur la re-socialisation, la formation professionnelle, la dimension individuelle même au sein du groupe, le travail d'éducateurs et de psychologues, dans des projets au long cours. Après de multiples tentatives et de nombreuses appellations, les derniers « centres fermés » hérités du 19ème siècle sont finalement fermés par le garde des sceaux Alain Peyrefitte en 1979 sur un constat d'échec historique **: violences et récidives à la sortie.**

Se développent alors des idées et des pratiques alternatives : Action Educative en Milieu Ouvert (AEMO), Travail d'Intérêt Général (TIG) puis Réparation pénale, un Service Educatif Auprès du Tribunal (SEAT) étant institué pour aider les juges à choisir l'action la plus adaptée. On oriente désormais l'action vers la dimension individuelle. Mais il apparaît rapidement qu'on manque de moyens en termes de foyers, de familles d'accueil ou de lieux alternatifs, et que le chômage désormais structurel met en péril l'insertion professionnelle de ces jeunes. Or, plutôt que de renforcer les moyens de la PJJ et renonçant progressivement (de fait) à résorber le chômage des jeunes non-diplômés, à partir de 1995 les gouvernements vont relancer des structures contraignantes pour mineurs délinquants. Ce seront les UEER (Unités Educatives à Encadrement Renforcé) sous la droite en 1996, puis les CER (Centres Educatifs Renforcés) sous la gauche en 1999. Il persiste néanmoins dans ces projets une insistance sur le fait qu'il ne s'agit pas d'une forme de rétention, et sur la nécessité de veiller à la continuité de l'action éducative.

Quoi de neuf avec les CEF ?

Avec les CEF, qu'y a-t-il de nouveau dans la prise en charge des adolescents « **difficiles** » ? Dans les discours, peu de choses. Il s'agit toujours de centres « éducatifs » où la formation est présentée comme prioritaire. Seulement ces centres éducatifs sont « fermés », et cette fermeture change bien des choses. En effet, comme l'affaire du centre de Sainte-Eulalie l'a montré, lorsque le jeune fugue, il risque de se retrouver directement à la case Prison. C'est là une véritable rupture. La fugue est en effet un événement normal de la vie en institution, elle est vieille comme les internats : tous les éducateurs expérimentés le savent. Ce que la répression judiciaire de la fugue traduit dès lors, c'est le fait que, dans la pensée de leurs concepteurs, les CEF ont certes un *contenu* éducatif mais non une *finalité* éducative. Leur finalité est la rupture, l'éloignement. La condition en est la contrainte, la disciplinarisation. L'éducatif en est simplement le contenu quand la soumission est acceptée. Là se trouve l'inversion des priorités, le renversement de la fin et du moyen. Dans les structures ayant précédé les CEF, la socialisation était « la finalité propre du placement, la rupture n'étant que le moyen de parvenir à cette fin » (Denis Salas) et chacun réclamait plus de coordination avec les juges, plus de psychologues et plus de suivi éducatif après le séjour. Désormais, la priorité est ailleurs. Il faut construire des centres, multiplier le nombre de places, sécuriser les lieux et imposer aux jeunes de rentrer dans le rang. Telle est bien du reste la cohérence doctrinale qui découle de cette idéologie de la tolérance zéro qui a baigné la dernière campagne électorale. Il s'agit de discipliner, non d'éduquer. L'éducation, l'écoute psychologique, sont des suppléments d'âme, ce ne sont pas la raison d'être de ces structures. Les murs et les barbelés sont les symboles de ce retournement d'attitude. Le gouvernement l'a du reste bien compris comme tel en faisant un exemple à Sainte-Eulalie.

Ce que serait une véritable politique de prise en charge (ré)éducative

Face à cette évolution inquiétante, qui va de pair avec une augmentation très forte des incarcérations et avec la volonté de « recycler » une partie des éducateurs de la PJJ dans les quartiers pour mineurs des prisons, il est urgent de se demander à quel dévoiement se prête aujourd'hui la justice pénale des mineurs. Pour ne parler ici que des CEF et de leur environnement, il est patent que le contenu « éducatif » de ces placements est menacé par la façon dont ils sont globalement conçus par les pouvoirs publics, à savoir des formes de rétention non carcérale qui, en cas d'insoumission, deviennent le prélude à l'incarcération. Dans le langage commun d'ailleurs, le mot « éducatif » a bien vite disparu et l'on parle de « centres fermés ». De telles structures, si cette logique se confirmait,

ne se distingueraient alors plus des centres fermés des années 1960 et 1970. Et leur multiplication dans l'urgence, dans le but de « faire du chiffre » (en termes d'offre de placements), n'aide certes pas à prévenir la prédominance de cette logique de rétention.

A rebours de cette mode sécuritaire, nous voulons rappeler quelques conditions générales pour qu'une structure d'éloignement soit authentiquement (ré)éducative :

1 - Il est contraire aux principes psychologiques fondamentaux de la prise en charge éducative et thérapeutique des adolescents de considérer l'enfermement comme une réponse éducative. L'incompréhension de ce principe est à la base de l'échec de tous les centres véritablement *fermés* qui ont existé par le passé (et ceci se vérifiera aussi dans les nouveaux quartiers pour mineurs des prisons).

2 - Les structures d'éloignement ne sont qu'un moyen au service d'une fin, cette fin est éducative (et thérapeutique) et c'est donc au regard de cette fin que le comportement du jeune dans l'institution devrait être évalué par les professionnels concernés.

3 - Il est contraire aux connaissances psychologiques et aux principes fondamentaux de la prise en charge éducative et thérapeutique de vouloir *a priori et de façon générale* autoriser ou exclure les contacts des jeunes avec leurs familles durant la prise en charge. Ces situations devraient être évaluées au cas par cas par les professionnels.

4 - La création de structures d'éloignement devrait être une décision non pas décrétée à Paris et financée par le seul budget de la DPJJ mais concertée et cofinancée par les partenaires locaux, dans le cadre de la politique pénale, de la politique de prévention, de la politique de protection de l'enfance et de la politique de la ville, et soumise à l'évaluation régulière de ces partenaires de sorte qu'ils sachent qui y est envoyé, à quel moment, dans quel but et avec quelles perspectives pour la suite.

5 - La dichotomie public/privé devrait être supprimée comme telle. La présence d'éducateurs professionnels, munis des diplômes d'État appropriés et expérimentés, et de psychologues professionnels, également expérimentés, est une garantie fondamentale de bon fonctionnement de ces structures. En aucun cas, ces dernières ne doivent être intégralement gérées par des associations privées présentant simplement un cahier des charges au financeur public. Il appartient de surcroît à l'État de valider le recrutement et la formation de ces professionnels de l'éducation spécialisée et de la santé mentale, formation basée notamment sur une éthique professionnelle et une déontologie.

6 - En aucun cas le désir de faire quelques économies budgétaires ne doit orienter les choix fondamentaux des représentants de l'État. Ces structures coûtent cher mais elles sont un investissement sur l'avenir et un devoir d'éducation envers les mineurs. Il faut en outre toujours rappeler que tout cela coûterait moins cher au bout du compte si des moyens étaient mis en amont pour prévenir le développement des parcours délinquants.

7 - Le pilotage de la prise en charge des mineurs délinquants (non criminels) dans un territoire donné devrait demeurer la fonction des juges des enfants, appuyés par le SEAT. Autour de lui devraient être réunis tous les acteurs de la prise en charge des mineurs du territoire, afin qu'une politique concertée d'offre de placement (en milieu ouvert comme en milieu fermé) soit en permanence définie et ajustée. Cette fonction devrait être revalorisée au sein de la magistrature.

8- Les structures d'éloignement devraient gérer en interne les problèmes de disciplines (rébellion, insultes, agressions, fugues, vandalisme, etc.) dans le strict cadre des textes nationaux et internationaux protégeant aussi les droits de l'enfant. Une charte ou un code de déontologie pratique devrait être mis à disposition des professionnels sur la base des réflexions des plus expérimentés d'entre eux. En cas de problème dépassant le cadre disciplinaire interne, l'autorité habilitée à décider des mesures à prendre est le juge des enfants en charge du dossier.

9- Les structures d'éloignement sont un recours temporaire qui doit être pensé comme une mesure individualisée destinée à tenter de favoriser l'évolution d'un jeune après que d'autres mesures aient échoué. Dans tous les cas, elles doivent prévoir ce que les jeunes deviendront au terme (normal ou précoce) de la mesure. Elles devraient par conséquent

s'inscrire dans le dispositif d'ensemble évoqué aux points 2 et 5. La question de la *sortie* d'un dispositif de prise en charge est aussi importante que celle de son *entrée*.

Et en amont, est-on en train d'oublier complètement la prévention ?

Prévention, le gros mot est lâché ! Ce mot devenu synonyme de laxisme ou d'on ne sait quelle sensiblerie obsolète. Les hommes politiques ne sont-ils pas venus doctement nous expliquer durant la campagne électorale que, la prévention, « ça fait 30 ans qu'on essaye et ça ne marche pas » ? Ignorance ou aveuglement idéologique ? Qu'est-ce, sinon cela, qui peut faire croire que la peur du gendarme et la prison sont les remèdes de fond à la délinquance ? Informons donc nos élites sur la problématique des jeunes en question. En 1997-98, des chercheuses de l'INSERM ont réalisé une importante enquête sur un échantillon de 917 adolescents pris en charge par la PJJ. Il en ressort notamment des constats basiques sur le parcours antérieur de ces jeunes qui, pour souvent plus de la moitié d'entre eux :

- ont des histoires familiales marquées par une séparation ou un décès et surtout, selon leur propre appréciation, ont vécu dans un climat familial conflictuel ;
- sont en échec scolaire ;
- ont été auteurs mais également victimes d'une agression physique ;
- se sentent désespérés en pensant à l'avenir, pensent au suicide et/ou ont déjà fait une tentative de suicide, consomment régulièrement des psychotropes licites ou illicites ;
- sont souvent en mauvaise santé physique et mentale (troubles du sommeil et de l'alimentation, plaintes fonctionnelles, symptomatologie dépressive).
- Enfin, et ce n'est pas le moindre enjeu, face à ces multiples handicaps et difficultés de vie, beaucoup de jeunes n'ont pas d'interlocuteur stable.

Résumé en une phrase, cela signifie que les adolescents « difficiles » sont avant tout des enfants « en difficultés ». Et qui ne sont pas entendus.

Ces constats, connus des professionnels, pourraient avec d'autres orienter une véritable politique de prévention, d'aide et d'accompagnement, qui inclurait du reste la justice saisie principalement (et plus en amont) au civil et non au pénal (en action éducative et non répressive). La société ne passerait alors plus autant de temps à tenter de rattraper les dommages causés à des mineurs dès leur plus jeune âge, dans l'indifférence ou l'incompétence non moins coupable de responsables politiques ne voyant guère plus loin que la date des prochaines élections.

Pour en savoir plus : **www.groupeclaris.com**

Sexueller Missbrauch durch Professionelle in Institutionen. Prävention und Intervention.

Eine Buchbesprechung aus „Forum Erziehungshilfen“ 5/2003 von Michael Winkler

Fegert, J. M./ Wolff, M. (119.): Sexueller Missbrauch durch Professionelle in Institutionen. Prävention und Intervention. Ein Werkbuch. Münster, 2002

Vor rund einem Jahrzehnt konstatierte der Kinder- und Jugendpsychiater Jörg Fegert noch, dass in der Öffentlichkeit zwar die Sensibilität für das Problem der sexuellen Gewalt und das Bewusstsein seines Ausmaßes wie seiner Dramatik gewachsen seien. Dennoch, so Fegert damals, dürfe man mit »gesteigerter Kompetenz der Experten« nicht rechnen. In der Sozialen Arbeit fehlten noch, wie Luise Hartwig kurz zuvor festhielt, die erforderlichen jugendhilfepolitischen Strategien. Heute gilt dies wohl nicht mehr. Zwar bestehen noch immer geradezu paradigmatische Differenzen zwischen Kinderschutz und Jugendhilfe, doch sind die fachlichen Defizite geringer geworden. Weniger als erhofft greifen die präventiven Strategien, doch stehen differenzierte Angebote zur Verfügung, beginnend bei niederschwelligen Settings insbesondere für Mädchen bis hin zu Ansätzen einer Jungenarbeit, die auch den lange ignorierten männlichen Opfern sexueller Übergriffe gilt. Solche neu gewachsene Kompetenz belegen an Ende noch Lehrtexte wie der von Wilma Weiß »Philipp sucht sein Ich«.

Wie so oft wächst allerdings mit dem Wissen auch die Erkenntnis blinder Flecken - und zuweilen entstehen Tabuthemen sogar als unerwünschter Nebeneffekt eines Ausbaus von Hilfen. Zu solchen Tabuthemen gehört die Frage nach dem Missbrauch durch Professionelle und im institutionellen Zusammenhang; eigentlich müsste man sogar das Feld noch erweitern, weil nämlich Vernachlässigung und Misshandlung in Institutionen ebenfalls in den Blick genommen werden müssten. Doch während international Daten und Befunde vorliegen und schon länger eine intensive Debatte zum Problem geführt wird, die auf fachpolitischer und professioneller Ebene ihren Niederschlag gefunden hat, wird das Thema hierzulande nur vorsichtig berührt. Öffentlich bekannt geworden sind Übergriffe im klinischen Bereich, dann in den Randzonen der Behindertenpädagogik, zuletzt endlich auch dramatische Fälle in der Vollzeitpflege, für die eine justizielle Aufarbeitung noch aussteht. Eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung, wie vor allem auch die erforderlichen normativen, konzeptionellen wie pragmatischen Konsequenzen haben sich bislang kaum angedeutet.

Dabei muss man geradezu von einer strukturellen Wahrscheinlichkeit sprechen, die Übergriffe von Professionellen auf Abhängige zumindest erleichtern. Für diese strukturelle Wahrscheinlichkeit sprechen mehrere Gründe: Sozialpädagogische Institutionen lassen sich zwar als totale nicht hinreichend begreifen. Dennoch sind in sie sind Machtverhältnisse, genauer: Machtüberhänge eingeschrieben, die einer Beherrschung von Schwächeren durch die Experten massiv Vorschub leisten und somit auch Missbrauch ermöglichen. Instrumente der formalen Absicherung und Regelung, welche die Machtbalancen (Klaus Wolf) zugunsten von Kindern und Jugendlichen verschieben, fehlen weitgehend; Partizipationsregelungen, der informelle, unbeobachtete Zugang zu den möglicherweise kontrollierenden Instanzen wie etwa den Landsjugendämtern sind selten gewährt, unabhängige Instanzen, Ombudsleute beispielsweise sind kaum vorgesehen. Möglicherweise wären schon Netzwerke mit Paten hilfreich, die als unbeteiligte Dritte Ansprechpartner sein könnten und als Form informeller sozialer Kontrolle deeskalierend wirken - aus der Präventionsarbeit mit Familien, die zur Gewalt tendieren, sind solche Modelle als sehr erfolgreich bekannt.
Die strukturelle Wahrscheinlichkeit des Übergriffs gründet auch darin, dass die Betreuerinnen und Betreuer sehr enge Beziehungen mit den Kindern und Jugendlichen eingehen und für diese eine hohe emotionale Bedeutung gewinnen; damit entstehen manifeste wie subtile Formen der Abhängigkeit, die Verfügung über die Minderjährigen und deren sexuelle Ausbeutung erleichtern. Zudem muss als ein Teil

der Realität von Jugendhilfe zur Kenntnis genommen werden, dass Menschen mit pädophilen Tendenzen in ihren Einrichtungen tätig sein können - möglicherweise sogar als Pädagogen mit fachlich gutem Ruf Endlich sollte nicht verschwiegen werden, dass professionelle Vorstellungen ebenso wie die »semantischen Ladungen« für pädagogische Verhältnisse, mithin die Vorstellungen von den inneren Notwendigkeiten pädagogischen Handelns, vor allem die Konzentration des pädagogischen Denkens auf Beziehungen zum Vorwand werden können, um die Grenzen zu überschreiten: Denn als hilfreich werden häufig genug die Beziehungen verstanden, in welchen Emotionalität eine zentrale Rolle spielt, gefordert wird gar ein »authentisches« Verhalten. Der Reformpädagoge und Mitbegründer der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik Herman Nohl hat das Dilemma sichtbar gemacht, wenn er von einem leidenschaftlichen Verhältnis des Erziehers zum Heranwachsenden spricht: Nötig ist in der Tat ein Affekt, der vielleicht über das hinausgeht, was wir im Umgang mit anderen Menschen empfinden; zur Erziehung gehört, dass man jemandem Selbstständigkeit der Lebensführung ermöglichen will und sich für diesen in einer Weise einsetzt, die über rationale Motive hinaus geht. In diesem Prozess kann zumindest undeutlich werden, dass ein professionelles Handeln nur als ein kontrolliertes erlaubt ist, das vermutlich durch einen strikten formalen, vor allem dokumentierten Code geregelt wird und sich klar Rechenschaft über seine Grenzen abgeben muss. Pädagogen mag dies schmerzen, weil eine solche strenge Regelung um den Preis geschehen mag, dass ihr Handeln eben nicht mehr authentisch und intuitiv, sondern in einer Beherrschung der eigenen Affekte geschieht; vielleicht muss sogar eine pädagogisch hilfreiche erscheinende Beziehung aufs Spiel gesetzt werden, wenn die Gefahr lauert, die fachliche Distanz zum den Klienten zu verlieren. Bei nüchterner Abwägung fachlicher Standards wird man ohnedies vorsichtiger sein und eine solche riskante Beziehung als unzulässig beurteilen.

Damit ist die Problemlage nur umrissen. Vor ihr als Hintergrund muss das von Jörg Fegert und Mechthild Wolff herausgegebene Buch jedenfalls als ein Pilottext gelten - und dieses Prädikat darf es sogar in mehrerlei Hinsicht in Anspruch nehmen. Zunächst: Gespannt macht schon der unterste Untertitel, der von einem »Werkbuch« spricht. Dies könnte mehrerlei bedeuten. An einem Werkstattbericht wäre ebenso zu denken, wie an ein Kompendium, das Anregungen und Anleitung enthält, um sexuellen Übergriffen zu begegnen und sie zu verhindern. Tatsächlich bewegt sich das Buch sehr bewusst und sehr gekonnt in eben dieser Spannung:

Um einen Werkstattbericht geht es, da der Band auf Expertenhearings zurückgeht, die u.a. mit Unterstützung des Bundesministeriums und der Diakonischen Akademie durchgeführt wurden. Auf den ersten Blick stellt sich das Buch daher als ein konventioneller Sammelband dar, der die wichtigsten Beiträge dieser Tagungen dokumentiert. Gegliedert ist er in vier Kapitel, die jeweils mehrere Beiträge zusammenführen: Unter »Täter-Opfer-Dynamik bei Übergriffen in Institutionen« folgen einem Grundsatzbeitrag von Fegert »Arbeitshilfen für die Personalauswahl«, sowie eine Diskussion möglicher Interventionsschritte gegenüber Mitarbeitern, die des sexuellen Missbrauchs verdächtig oder überführt sind. Vorgestellt werden zudem Forschungsergebnisse eines Projekts zum Umgang mit jungen Menschen, die Missbrauch erlitten hatten. Das zweite Kapitel »Rechtliche Rahmenbedingungen und Reaktionsweisen« diskutiert strafrechtliche Konsequenzen wie auch arbeitsrechtliche Möglichkeiten gegenüber Mitarbeitern, dann die Kontrollaufgaben des Landesjugendamts. Im dritten Kapitel »sozialpädagogische Handlungsformen« werden dann mit großer Nähe zum Feld die Perspektiven möglicher Akteure kritisch aufgenommen und diskutiert, mithin gefragt, wie eine partizipationsorientierte Pädagogik die Kindern und Jugendliche stärken können, in welche Dilemmata Einrichtungsleiter und Jugend wie auch Landesjugendamt geraten sowie welche präventiven Strategien verfolgt werden könnten. Immerhin besteht ein Problem darin, dass sehr wohl schon auf den bloßen verdacht hin reagiert werden muss, bei Widerlegung des Verdachts der betroffene Mitarbeiter aber in einer Weise stigmatisiert wäre, die ihm weitere Berufsausübung verbietet. Als ebenso schwierig zeigt sich der Umgang mit den Kollegen, die längst von den Übergriffen wussten, aber aus falscher Solidarität geschwiegen haben - und zuweilen geht es auch um die eigene Haut, weil eine Einrichtung kaum mehr auf Belegung hoffen darf, wenn Missbrauch bekannt wird. (Übrigens kann dies sogar zu einem Hindernis für offensive Präventionsstrategien werden, weil zumindest die Öffentlichkeit ge-

legentlich mit dem unausgesprochenen Verdacht reagiert, dass eine Einrichtung solche Strategien denn »wohl nötig habe«.) Ein viertes Kapitel ist mit »Berufsethik: Handlungsperspektiven und Widerstände« überschrieben - wiederum auf den ersten Blick könnte man eine Art Residualkategorie vermuten, in welchem die dann allgemeineren Überlegungen Aufnahme gefunden haben. Ein ausführlicher Anhang mit berufsethischen Regelungen, Gesetzestexten und Arbeitshilfen zur Tätigkeitsuntersagung ist als Ergänzung beigefügt.

Inhaltlich nähern sich diese dem Problemfeld aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven an, wobei der Bericht über den Sachstand vielleicht ein wenig kurz kommt. Weil es arg beckmesserisch erscheinen mag, sei es ausdrücklich subjektiv vermerkt: Ich hätte mir noch einen kurzen Bericht über die internationale Debatte gewünscht, weil hier in der Tat eine Vielzahl von Anregungen zu finden sind; die Herausgeber sind mit ihr vertraut, wollten aber wohl nicht die Position des kundigen Experten einnehmen, Gleichwohl wäre eine solche Darstellung des Forschungsstandes zumindest für die wissenschaftliche Debatte, dann vielleicht auch für eine politische Auseinandersetzung nützlich gewesen, die über die Fachkreise hinausgeht.

Für diese aber werden die Überlegungen, Vorschläge und Empfehlungen so konkret, dass man wohl unmittelbaren Nutzen spätestens in der übernächsten Dienstbesprechung aus dem Buch ziehen kann. Die Beiträge machen wach und aufmerksam. Jenes »Du sollst nicht merken«, das Alice Miller gerne als Markenzeichen von Pädagogik schlechthin darstellen will, darf nach der Lektüre jedenfalls keine Berechtigung mehr haben. Mehr noch: Dem Band gelingt es, einen überfälligen Diskussionsprozess anzustoßen; dies geschieht aber nicht mit den Mitteln jener Dramatisierung, die Katharina Rutschky einmal als »erregte Aufmerksamkeit« gegeißelt hat, sondern zunächst mit der Analyse eines Fallbeispiels, dann in differenzierten und - wenn dieser etwas altmodische Ausdruck erlaubt ist - besonnenen Beiträgen, die auf Konkretisierung zielen. Dabei vermeidet der Band jene moralische Überheblichkeit, die in der Diskussion um sexuelle Übergriffe gelegentlich anzutreffen ist. Genau deshalb kann das Buch als ein Leitfaden dienen, ohne jedoch universelle Vorschriften vorzutragen. Diese sind zwar nötig, gleichwohl muss jede Einrichtung selbst sich über die Problematik überhaupt erst klar werden. Man kann aber, so wenigstens der Eindruck, aus dem Band tatsächlich für sich selbst einen Lern- und Veränderungsanstoß gewinnen, der dazu zwingt, sich selbst mit den in Buch aufgeworfenen Fragestellungen zu konfrontieren und eigene Konsequenzen zu ziehen.

So wäre schon hier Lob für ein wichtiges und spannendes Buch auszusprechen, das eigentlich längst überfällig war. Aber Fegert und Wolff haben sich nicht mit Dokumentation und pragmatischer Anregung begnügt. Der Band unterscheidet sich nämlich von vergleichbaren Sammelwerken dadurch, dass er nicht nur in jedem Kapitel noch einmal den Diskussionsprozess selbst protokolliert und kommentiert. Zu einem ungewöhnlichen, nein: herausragenden Ereignis wird das Buch vielmehr durch sein viertes Kapitel, das doch zunächst ein wenig allgemein erschien. Denn in diesem nehmen Jörg Fegert und Mechthild Wolff die Rolle des Beobachters und Analytikers ein, der den gesamten Diskussionsprozess selbst noch einmal einer Art qualitativen Untersuchung unterzieht; sie nehmen eine Art metareflexive Wendung vor, in der sie die Statements als Material einer eigenen Untersuchung aufnehmen. Sie fragt nach Denkmustern und Motiven der Beteiligten und versucht herauszufinden, welche gleichsam objektiven Sinnstrukturen an den Beiträgen zu erkennen sind und latent den fachlichen Diskurs über sexuellen Missbrauch bestimmen.

Mechthild Wolff und Jörg Fegert machen mithin aus dem Diskussionsprojekt zugleich noch ein Projekt der Professionsforschung, das den kommunikativen und pragmatischen Zusammenhängen gilt, die im Feld der Jugendhilfe den Umgang mit jenen bestimmen, die möglicherweise zu Tätern geworden sind. Ihre Ergebnisse lassen sich hier nicht umfassend wiedergeben: Auffällig ist jedoch nicht nur, wie viel Unklarheit über das Ausmaß sexuellen Missbrauchs besteht, wie undeutlich auch den Beteiligten die juristischen Möglichkeiten sind - man gewinnt den Eindruck eines fast absichtsvollen Nicht-Wissens. Überraschen muss vor allem, in welchem hohem Maße noch die Beteiligten an einem offenen Fachgespräch mit impliziten Strategien der Abwehr auf das Thema reagieren; bereit, über dieses zu sprechen, wehren sie sich doch. Möglicherweise zeigen sich darin tiefliegende, aber dennoch für die Profession charakteristische Muster,

die ihrerseits zu einem entscheidenden Hindernis werden, um angemessene Schutz- und Hilfestrukturen zu entwickeln. Kurz: Die Profession will sich nicht eingestehen, dass sie schuldig werden könnte - und weil sie sich das nicht vorstellen kann, erleichtert sie den Tätern den Missbrauch.

Dies könnte man als den generellen Verdacht bezeichnen, von dem sich Jörg Fegert in einem - ebenfalls im vierten Kapitel - abgedruckten Gespräch mit Hans Thiersch leiten lässt. Die Anfragen des Mediziners und Psychiaters an den Sozialpädagogen könnten dabei als Provokationen gelesen werden; sie sollen zumindest herausfordern. Aber: Fegert und Thiersch gelingt in diesem Gespräch zweierlei. In ihrer Auseinandersetzung über sexuellen Missbrauch durch Mitarbeiter von Einrichtungen entwickeln sie nicht nur die strukturellen Probleme sozialpädagogischen Handelns; sie zeigen vielmehr Grenzen wie zugleich Perspektiven auf, die aus mancher Falle pädagogischer Fachlichkeit weisen könnten: Wie streng fachliche Standards einzuhalten sind, gerade wenn man die Subjektivität eines Jugendlichen als Bedingung dafür berücksichtigen will, einen eigenen Entwicklungsprozess gehen zu können. Dass als formal gescholtene, rechtliche Regelungen nötig sind, um die Machtdifferenzen zu kontrollieren. Wie endlich ein Bewusstsein um die Risiken pädagogischen Handelns entstehen könnte - all dies wird hier in einem Dialog geradezu *ausgestritten* und in einer Weise verhandelt, die im Ergebnis entfaltet, was man die Grundprobleme sozialpädagogischen Handelns nennen könnte.

So gilt denn: Es lohnt sich, den ganzen Band zu lesen und ernsthaft als Werkbuch durchzuarbeiten. Es hilft einem selbst, blinde Flecken und verdrängte Themen zu erkennen, es gibt gute und wichtige Anregungen, um eine sozialpädagogische Praxis zu verwirklichen, die Kindern und Jugendlichen Schutz vor Missbrauch und Misshandlung gibt, um so den Anspruch auf Hilfe zur Autonomie zu verwirklichen. Das Gespräch zwischen Jörg Fegert und Hans Thiersch aber kann und sollte zur Pflichtlektüre in der sozialpädagogischen Ausbildung werden. Denn es gibt derzeit keinen besseren Text, um auf einem vergleichbar hohen theoretischen Niveau, zugleich aber phänomennah den fachlichen Zugang von Sozialpädagogen zu begreifen, zugleich auch im Horizont konkret gewendeter Normativität - sei sie juristisch oder in einem pädagogischen Ethos fundiert - kritisch diskutieren zu können.

LIEN SOCIAL N° 431; 26.02.1998

Die Rechte des Kindes in der Schule

Resolution der Konferenz von Luxemburg, 13-15. September 2001

Präambel

Artikel 28 und 29 der Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes legen das Recht des Kindes auf Bildung und Chancengleichheit sowie die Ziele der Bildungseinrichtungen fest. In den 11 Jahren seit der Unterzeichnung und Ratifizierung dieser Konvention durch fast alle Staaten dieser Erde wurden beachtliche Fortschritte im Bereich der Erziehung und Bildung gemacht aber auch heute gehen noch über 100 Millionen Kinder nicht zur Schule, darunter besonders viele Mädchen.

Doch die UN-Konvention enthält auch noch andere Rechte: z.B. **das Recht auf Gleichbehandlung**, (Art. 2), **die Vorrangigkeit der Interessen des Kindes** (Art. 3), **die Meinungsfreiheit** und **das Recht gehört zu werden** (Art 12, 13), **das Recht auf Spiel und Freizeit** (Art. 31), Rechte von **Flüchtlingskindern** (Art. 22) und **Kindern mit Behinderung** (Art. 23)... In den Ländern, die im Erziehungs- und Bildungsbereich formal die Anforderungen der Konvention erfüllen, werden die Rechte des Kindes in der Schule jedoch oft gar nicht oder nur in unzureichendem Masse respektiert. Kinder sind meistens noch Objekte von Bildung und nicht Subjekte des eigenen Lernens.

Die folgende Resolution richtet sich an alle, die am Erziehungs- und Bildungsprozess beteiligt sind. Sie hat das Ziel, auf die Rechte des Kindes in der Schule aufmerksam zu machen, und das Zusammenleben aller Beteiligten zu verbessern. Entscheidungsträger werden aufgefordert, alles in ihrer Macht stehende zu tun, um weit über die Mindestanforderungen der UN-Konvention hinauszugehen. Diese Resolution wurde unter Mitarbeit von Kindern erstellt.

Das Recht auf Gleichbehandlung

Artikel 2

(1)Die Vertragsstaaten achten die in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte und gewährleisten sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen und sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds.

(2)Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen , um sicherzustellen, dass das Kind vor allen Formen der Diskriminierung oder Bestrafung wegen des Status, der Tätigkeiten, der Meinungsäußerungen oder der Weltanschauung seiner Eltern, seines Vormunds oder seiner Familienangehörigen geschützt wird.

Schule soll ein Ort werden in dem alle Kinder willkommen sind und sich wohl fühlen. Das Recht auf Nichtausgrenzung ist ein Menschenrecht. Die Gestaltung des Lebensraums Schule soll sich an den Bedürfnissen und Rechten der Kinder orientieren, wie sie in Artikel 29 KRK bezeichnet sind. Dies kann verwirklicht werden z.B. durch

- Erneuerung der Lehreraus- und -fortbildung, respektive der Pflicht zur Fortbildung
- kleinere Lerngruppen
- Berücksichtigung der Lebenssituation der Kinder bei der Unterrichtsgestaltung
- Verankerung des Auftrages der Schule das Lernen zu lernen in den Schulgesetzen
- Wahrung der Rechte der Flüchtlings- und Einwandererkinder
- Förderung von inclusiver Erziehung
- Stärkung der Konfliktbewältigungskompetenz von Kindern,
- Entwicklung von Prozeduren zur fairen Bewältigung von Konflikten
- Gemeinsame Erziehung und Bildung von Kindern mit und ohne Behinderung als Regelschule
- Umbau der Sonderschulen in Ressourcezentren für "Inclusive

Education"
- Förderung der Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten, Lern- und Leistungsschwächen
- Ausbau von Früherkennung und Frühförderung
- Berücksichtigung und Förderung der individuellen Begabungen
- Förderung des partnerschaftlichen Umgangs der Kinder miteinander
- Abbau von Rollenklischees
- Ermöglichen einer positiven Diskriminierung

Die Vorrangigkeit der Interessen des Kindes

Artikel 3

(1)Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.
(2) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, dem Kind unter Berücksichtigung der Rechte und Pflichten seiner Eltern, seines Vormunds oder anderer für das Kind gesetzlich verantwortlicher Personen den Schutz und die Fürsorge zu gewährleisten, die zu seinem Wohlergehen notwendig sind; zu diesem Zweck treffen sie alle geeigneten Gesetzgebungs- und Verwaltungsmaßnahmen.
(3)Die Vertragsstaaten stellen sicher, daß die für die Fürsorge für das Kind oder dessen Schutz verantwortlichen Institutionen, Dienste und Einrichtungen den von den zuständigen Behörden festgelegten Normen entsprechen, insbesondere im Bereich der Sicherheit und der Gesundheit sowie hinsichtlich der Zahl und der fachlichen Eignung des Personals und des Bestehens einer ausreichenden Aufsicht.

Schule muss zu einem Experimentierfeld für das Erlernen demokratischer Umgangsformen werden. Hier soll das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz und der Gleichberechtigung vorbereitet werden. Dazu gehören:

- Beratungs- und Entscheidungsgremien, in denen die Schüler, zusammen mit den anderen Partnern, nicht nur scheinbare sondern wirkliche Macht ausüben können
- Die Gestaltung des Schulalltags durch die Kinder
- Veränderung der Rahmenbedingungen hin zu einer Schule für Kinder
- An dem Entwicklungsstand der Kinder orientierte Auseinandersetzung mit Menschen- und Kinderrechten in Verantwortung der Schule
- Förderung von Eigeninitiative bei den Kindern in- und außerhalb der Schule
- Förderung der Solidarität mit Kindern aus Ländern in denen Armut und Unterdrückung herrscht
- Förderung des grenzüberschreitenden Austauschs von Schülern
- Erhaltung der kulturellen Identität und Sprache des Einwandererkindes
- Berücksichtigung des besten Interesses des Flüchtlingskindes bei Beendigung des Aufenthaltrechts
- Recht auf gewaltfreie Schule
- Verankerung des Auftrages der Schule das Lernen zu lernen in den Schulgesetzen

Partizipation und Meinungsfreiheit

Artikel 12

(1)Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.
(2) Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden Gerichts oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen Verfahrensvorschriften gehört zu werden.

Artikel 13

(1)Das Kind hat das Recht auf freie Meinungsäußerung; dieses Recht schließt die Freiheit ein, ungeachtet der Staatsgrenzen Informationen und Gedankengut jeder Art in Wort, Schrift oder Druck, durch Kunstwerke oder andere vom Kind gewählte Mittel sich zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben.
(2)Die Ausübung dieses Rechts kann bestimmten, gesetzlich vorgesehenen Einschränkungen unterworfen werden, die erforderlich sind

a) für die Achtung der Rechte oder des Rufes anderer oder
b) für den Schutz der nationalen Sicherheit, der öffentlichen Ordnung (ordre public), der Volksgesundheit oder der öffentlichen Sittlichkeit.

Grundbedingungen für erfolgreiches Lernen sind eine positive Leistungsmotivation, die Befriedigung von Neugier und Lust, kreatives Experimentieren und ein zwangloser Umgang mit dem Fehler. Schule muss von einer belehrenden zu einer lernenden Einrichtung werden und die gewaltigen Möglichkeiten der Informations- und Kommunikationstechnologien nutzen. Das bedeutet:

- Abkehr von den traditionellen Programmen und Curricula
- Überarbeitung der alten Versetzungs- und Bewertungskriterien
- Beteiligung der Schüler am Ausarbeiten von Projekten
- Bestmögliche Ausstattung der Schulen mit Lehr- und Lernmaterial
- Verlagerung von Lernprozessen außerhalb der Schulen
- Beteiligung von Schüler und Schülerinnen an der Gestaltung von Schulgebäuden und -gelände
- Mitgestaltung von Unterrichtsmaterial durch Schüler/ und Schülerinnen

Das Recht auf Spiel, Freizeit und Erholung

Artikel 31

(1)Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Ruhe und Frieden an, auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben.
(2)Die Vertragsstaaten achten und fördern das Recht des Kindes auf volle Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben und fördern die Bereitstellung geeigneter und gleicher Möglichkeiten für die kulturelle und künstlerische Betätigung sowie für aktive Erholung und Freizeitbeschäftigung.

Lernprozesse sind äußerst vielfältig. Schule soll davon nicht einen Typ einseitig bevorzugen sondern alle Sinne des Kindes ansprechen. Der Lernprozess bedeutet immer auch einen Wechsel von An- und Entspannung. Gerade soziales Lernen findet intensiv auch in Spiel und Freizeit statt. Das bedeutet:

- Freundliche, innovative und kindgerechte Gebäude
- Möglichkeit der Ganztagsbetreuung mit abwechslungsreichem Programm
- Lebensraumorientierung und mehr Platz für soziales Lernen
- Förderung der Persönlichkeit, der Begabung und der geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes
- Recht auf Rückzugsmöglichkeiten.

Conclusion

Im Hinblick auf Globalisierung ist es wichtig über einen Rahmenplan für Schulen nachzudenken, der gemeinsame Eckpunkte für Bildung und Erziehung der Kinder festlegt und den grenzüberschreitenden Austausch von Schüler und Schülerinnen fördert. Um die Diskrepanz in Bildungs- und Erziehungsfragen zwischen Kindern, Eltern und Pädagogen zu verringern, ist es wichtig neutrale und unabhängige Beratung und Information an alle Beteiligten heran zu tragen. Das alles kann nur gelingen unter Ausschöpfung aller verfügbaren Mittel und in internationaler Zusammenarbeit (Art. 4 KRK)

Luxemburg, den 15 September 2001

PRESSEREVUE

Die traurigste Stunde der portugiesischen Demokratie

Ein Pädophilieskandal erschüttert die politische Klasse

von Martin Dahms

Der mutmaßliche Pädophilieskandal in Portugal erschüttert die Sozialisten. Sie halten sich für die Opfer einer inszenierten Kampagne.

„Dies ist eine mit falschen Beweisen organisierte Kampagne mit dem Ziel, die Sozialistische Partei zu zerstören", behauptete Eduardo Ferro Rodrigues, Chef der portugiesischen Sozialisten (PS), am 21. Mai. Am Vormittag war sein Parteisprecher, der 38-jährige Paulo Pedroso, in Untersuchungshaft genommen worden. Der Vorwurf gegen ihn: Missbrauch Minderjähriger in 15 Fällen. Sein Anwalt versucht seitdem, Pedroso so schnell wie möglich aus dem Gefängnis zu holen. Am Freitag konnte er endlich das Beweismaterial einsehen: die Aussagen betroffener Jugendlicher und die Protokolle abgehörter Telephongespräche. Der ermittelnde Untersuchungsrichter hält die Erklärungen für glaubwürdig und genügend präzise. „Wenn Paulo Pedroso am Ende für schuldig erklärt wird, reißt das unvermeidlich die PS mit", meinte in der vergangenen Woche ein Parteimitglied, zitiert von der Tageszeitung „Diario de Noticias". Die Sozialisten sitzen seit einem Jahr in der Opposition, doch in den Umfragen der vergangenen Monate übertraf ihre Popularität die der bürgerlichen Regierung.

Parteichef Ferro Rodrigues hat seinen flammenden Diskurs seit der Festnahme Pedrosos etwas gemäßigt. Er besitze „vollkommenes Vertrauen" in die Justiz, erklärte er in der Zwischenzeit. Am vergangenen Mittwoch wurde er auf eigenen Wunsch vom ermittelnden Richter vernommen, doch über den Inhalt seiner Aussage bewahrte er öffentlich Schweigen. Der PS-Vorsitzende war nach der Verhaftung Pedrosos verdächtigt worden, von den Missbrauchsfällen gewusst und gar in einem Fall anwesend gewesen zu sein. Die Staatsanwaltschaft erklärte jedoch wenig später, Ferro Rodrigues gehöre nicht zum Kreis der Verdächtigen.

Mit der Festnahme Pedrosos hat ein Skandal die politische Sphäre Portugals erreicht, der das Land bereits seit Monaten in Atem hält. Im November vergangenen Jahres berichtete die Wochenzeitung „Expresso" über den Mitarbeiter eines Heims für taubstumme Kinder in Lissabon, der bereits seit Anfang der achtziger Jahre Schutzbefohlene missbraucht und vergewaltigt haben soll. Das Heim gehört zur „Casa Pia", einem mehr als 200 Jahre alten Hilfswerk für Jugendliche, das in der Gegenwart dem portugiesischen Sozialministerium untersteht und mehr als 4 000 junge Leute betreut. Der mutmaßliche Vergewaltiger, selbst ein ehemaliger Schützling der „Casa Pia", wanderte drei Tage nach Veröffentlichung des Artikels ins Gefängnis.

Doch der Skandal zog Woche um Woche weitere Kreise. In der Zwischenzeit sind ein populärer Fernsehansager, ein Arzt, ein früherer stellvertretender Vorsteher der „Casa Pia", der Anwalt des Heimmitarbeiters und schließlich der frühere portugiesische Unesco-Botschafter Jorge Ritto verhaftet worden. Ihnen allen soll der zuerst festgenommene Mitarbeiter der „Casa Pia" Jugendliche zugeführt haben, an denen sie sich regelmäßig sexuell vergingen.

Kaum jemand in Portugal zweifelt daran, dass es wirklich schwere Fälle von Missbrauch in der „Casa Pia" gegeben hat. Auch die Sozialisten nicht. Doch sie wollen nicht glauben, dass einer ihrer brillantesten jungen Politiker – Paulo Pedroso – in den Skandal verwickelt sein soll. „Die Justiz wird von den wahren Päderasten benutzt, von Leuten mit Macht, die es geschafft haben, den Fall ‚Casa Pia' dreißig Jahre lang unter der Decke zu halten", glaubt der PS-Fraktionschef im portugiesischen Parlament, António Costa. Schon Anfang der achtziger Jahre ermittelte ein Richter gegen zwei der jetzt Verhafteten – ohne Ergebnis. Gleich mehrere vorgesetzte Behörden der „Casa Pia" sollen lange vor den Enthüllungen in der Wochenzeitung „Expresso" über die Vorwürfe informiert gewesen sein, ohne einzuschreiten. Die Stimmung im Lande ist schlecht. Die Zeitschrift „Visao" fasste die Lage vor kurzem so zusammen: „Dies ist die traurigste Stunde der portugiesischen Demokratie".

L.W. 11.06.03 SIEHE DAZU AUCH UNSEREN ARTIKEL AUF S. 33

Intégration: A qui la décision?

La possibilité pour les enfants dits «à besoins spécifiques» - quel enfant d'ailleurs ne l'est pas – de fréquenter l'enseignement ordinaire, avec ou sans mesure d'assistance en classe n'est plus ou ne devrait plus être chez nous, un sujet de débat.

En effet, la loi de 1994 consacre le droit de tous les parents, donc de ceux des enfants susdits aussi, de choisir le mode de scolarisation qui leur semble le plus approprié pour leur enfant, parmi quatre possibilités, dont justement l'enseignement ordinaire.

Or ce droit et cette liberté fondamentale sont malheureusement remis en cause ça et là par des décisions arbitraires et des procédures peu orthodoxes, voire loufoques.

Ces jours-ci nous venons d'apprendre la situation d'une petite fille, scolarisée depuis quelques années déjà dans son école de village. Cette scolarisation a été assistée jusqu'ici par le SREA et une collaboration étroite entre parents, professionnels et autorités communales et scolaires. Récemment les parents de la petite ont été convoqués à une réunion de tous les parents des enfants de la classe en question, en présence de l'inspectrice de ressort et de l'échevin communal à l'instruction, afin de délibérer sur la suite à donner à la scolarisation de la petite fille, vu que certains parents semblent se heurter à sa présence dans la classe de leur progéniture. On croit délirer! La scolarisation d'un enfant, décidée par les parents des autres enfants...

A n'en plus revenir! Les parents d'un enfant handicapé livré à la vindicte publique?! Et à quand les bûchers!?

Et tout ceci cautionné par les autorités scolaires et communales? NON! Restons sérieux. Comme nous l'avons dit le droit des «enfants à besoins spécifiques» de fréquenter l'enseignement public ordinaire n'est plus à discuter, vu les dispositions légales en vigueur, ni le droit de leurs parents de faire ce choix. Il y a certainement un débat intéressant et urgent à mener sur la scolarisation des «enfants à besoins spécifiques», mais qui serait un débat sur la qualité de cette scolarisation et non son éventualité. La forme et les modalités de ces «intégrations scolaires» sont à déterminer au cas par cas, entre parents, enseignants, assistants, autorités scolaires et communales dans l'optique et le respect de «l'intérêt bien compris de l'enfant».

Il y a pour cela des moments et des endroits déterminés qui ont nom de Commission Médico-Psycho-Pédagogique Régionale, et le cas échéant CMPP-Nationale, voire commission scolaire communale.

Ces instances sont à saisir dans les formes et délais prévus par les dispositions légales afférentes, afin qu'elles puissent rechercher, ensemble avec les parents, les modalités les mieux adaptées à la réalisation pratique du choix parental, de la forme de scolarisation de leurs enfants.

Toutes autres formes de procédures et les décisions qu'elles enfantent, sortent du cadre légal et sont donc à considérer comme nulles et non avenues. Pour l'incident en question, nous espérons que les décisions prises lors de cette lugubre réunion seront annulées sans délais et que l'on retourne aux procédures en vigueur, afin de rechercher le plus sereinement possible, entre parents, professionnels et autorités une solution de scolarisation adaptée aux besoins de l'enfant et satisfaisant les souhaits des parents.

ELTEREN a PEDAGOGE FIR INTEGRATIOUN asbl
APPAAL, Association des parents de personnes atteintes d'autisme de Luxembourg asbl
DYSPEL asbl
Association pour le SPINA BIFIDA asbl
TRISOMIE 21 asbl

JOURNAL 718.06.03

L'HISTOIRE SANS FIN...

Kindergemeinderat Differdingen

Die Kids üben Demokratie

Nach Lorentzweiler erhält nun auch die Gemeinde Differdingen einen Kindergemeinderat. Somit wählen sich die Kids der Stadt Differdingen ihre Vertreter, die dann ihre Belange beim Schöffenrat durchsetzen sollen.

Differdingen - Gestern stellte Bürgermeister Claude Meisch, zusammen mit dem Präsidenten der Jugendkommission, Roberto Traversini, das Projekt Kindergemeinderat Differdingen vor.

Der Kindergemeinderat, der in erster Linie eine Initiative des „Jugendtreff Déifferdang" zusammen mit der lokalen Jugendkommission und dem Lehrpersonal ist, soll den Kindern die Möglichkeit geben, selbst Initiativen zu ergreifen. Außerdem sollen verschiedene kommunale Planungen aus dem Blickwinkel der Kinder begutachtet werden.

Vier Sektionen

Die Kinder können sich somit am öffentlichen Leben beteiligen, üben den Parlamentarismus und lernen Mehrheiten zu bilden und anzunehmen.

Der Differdinger Kindergemeinderat wird in vier Sektionen aufgeteilt. (Zentrum, Oberkorn mit Lasauvage, Fousbann und Niederkorn). Er setzt sich aus jeweils sieben bis neun Kindern zusammen. Diese Gruppen werden sich mehrmals monatlich treffen und kinderspezifische Punkte erörtern. Bis zum 20. Oktober können die Kinder aus dem vierten bis sechsten Schuljahr sich auf die Listen bei ihrem Lehrer eintragen. Wahlen sind für Freitag, den 24. Oktober, angesagt. Die Kinder werden in den anstehenden Versammlungen jeweils von einem Erwachsenen betreut.

Regelmäßige Besprechungen sind dann mit dem Schöffenrat angesagt.

Betreuer der verschiedenen Gruppen sind: Niederkorn: Alain Meyers, Gilles Stoffel. Zentrum: Danièle Geib, Nathalie Meisch-Thilmany, Michèle Faber. Fousbann&Woiwer: Christian Langers, Nadine Kasel. Oberkorn: Corinne Schwachtgen, Claude Floener. Die Koordination obliegt Roberto Traversini, Gilles Stoffel und Marc Frisch.

JEM

▷ *Die Wahlen finden am 24. Oktober statt. Eventuelle Kandidaten müssen sich vor dem 20. Oktober beim Lehrer-in einschreiben.*

TAGEBLATT 17.10.03

IDÉE À SUIVRE!

FLUIDE GLACIAL N° 245 NOV. 96

texte : Colbus
dessin : Malausséna

Pour l'intégration, la vraie!

L'Année européenne des personnes handicapées vient de s'achever. Sans pouvoir aborder ici tous les aspects de la problématique, voici néanmoins quelques réflexions personnelles.

Même si cela est difficilement mesurable, les activités organisées à titre divers au cours des douze mois écoulés par des particuliers et associations, souvent avec le soutien d'instances publiques, ont probablement contribué à augmenter la prise de conscience au sujet des multiples facettes des problèmes liés aux handicaps. Les personnes handicapées, leurs besoins et soucis en sont devenus encore un peu plus et mieux perceptibles. C'est une bonne chose, même si bon nombre d'initiatives ne se sont pas inscrites dans une vision globale d'une pleine intégration des personnes handicapées dans notre société.

Au service d'une telle vision, Info-Handicap continue à assurer un énorme travail. Il convient de féliciter les responsables de cette plate-forme, incontournable aujourd'hui au Luxembourg, pour leur engagement inlassable. Info-Handicap et ses actions gagneraient cependant à être encore mieux connus du grand public. Car c'est lui qu'il s'agit de sensibiliser avant tout. Doté de moyens financiers adéquats, Info-Handicap pourrait devenir un acteur locomotive de cette sensibilisation tellement importante si nous voulons réduire l'ignorance et les préjugés.

Il faut aussi citer en exemple positif le rapport 2003 du «Ombuds-Comité fir d'Rechter vum Kand». Dans son premier rapport annuel consacré d'ailleurs plus particulièrement aux problèmes des enfants à besoins spécifiques, ce comité a eu le mérite d'aborder de nombreux problèmes en attente de solutions. Il en est ainsi p.ex. de l'augmentation de l'offre d'activités de loisirs pour enfants à besoins spécifiques, notamment pendant les longues vacances scolaires d'été, de l'augmentation du nombre de lits disponibles à titre de dépannage des parents de tels enfants les week-ends et pendant les vacances ou encore de la prise en charge sans discrimination aucune (âge, handicap apparu avant ou après la naissance...) des séances de logopédie.

Autre bonne nouvelle, l'adoption fin 2003 par la Chambre des députés du projet de loi relatif à la construction du Reha-Center au Kirchberg. Il faut cependant rappeler qu'en raison de tergiversations politiciennes, les travaux seront entamés début 2004 avec plusieurs années de retard et avec un budget nettement plus élevé qu'initialement prévu. Puissent les travaux se terminer comme prévu en 2006 pour le plus grand bien des personnes accidentées et handicapées.

Sinon, sur le terrain législatif, à part la loi instaurant un revenu pour personnes handicapées, pas grand-chose de positif à signaler. Au contraire, il est consternant de constater que l'Ecole pour tous n'avance pas au Luxembourg car trop d'enfants à besoins éducatifs spéciaux sont écartés du système scolaire usuel et «intégrés» dans des classes spéciales de toutes sortes. Or, qui dit intégration à part entière présuppose que tous les enfants, à besoins éducatifs spéciaux et sans de tels besoins, cohabitent sous un même toit comme c'est le cas dans bon nombre d'autres pays occidentaux, notamment en Scandinavie.

Cela étant, l'implémentation du principe de l'égalité des chances et de l'Ecole pour tous nécessiterait la mise à disposition de moyens financiers et en personnel autrement plus importants au sein de l'enseignement usuel. Et davantage d'efforts au niveau de la formation initiale et continue des enseignants qui sont souvent, malgré leur bonne volonté, débordés par la situation. Hélas, nous sommes bien loin du compte, peut-être aussi parce que bon nombre de décideurs n'ont pas encore pris pleinement conscience de l'enjeu sociétal de l'intégration.

Toujours dans le contexte scolaire, on ne peut, en tant que parent, s'empêcher de critiquer l'intention des autorités politiques éducatives de vouloir limiter le rôle des parents dans le choix du système éducatif le plus approprié pour leur enfant. Cette intention se dégage manifestement du projet de loi de base sur l'école et de celui portant organisation de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire. Pourquoi vouloir endiguer le droit de décision des parents alors qu'ils sont les premiers éducateurs de leurs enfants? Notre pays n'a-t-il pas souscrit à la Convention européenne des droits de l'Homme et à la Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant qui toutes deux consacrent le droit des parents de décider de l'éducation et de l'enseignement de leur enfant?!

C'est bien aux parents et non à une commission que doit revenir le droit de choisir le processus éducatif approprié pour leur enfant, peu importe d'ailleurs qu'il ait des besoins spécifiques ou non. Tout déni de ce droit fondamental empêcherait l'instauration du fameux partenariat que les autorités appellent tant de leurs voeux dans notre système scolaire. Si la Chambre des députés en venait à adopter tels quels ces deux projets, notre pays ferait à coup sûr un pas en arrière.

Du point de vue infrastructures et accessibilité, il faut déplorer la lenteur des adaptations voire même des pannes incompréhensibles tel que l'oubli d'un ascenseur dans le cadre de la rénovation de la gare CFL à Mersch. Où sont par ailleurs les bus de campagne accessibles? Mon fils adore circuler en bus, mais n'a hélas que très difficilement accès avec sa chaise roulante aux autobus usuels qui relient nos campagnes à la capitale et vice versa. L'Etat et les principales communes semblent plutôt miser sur des services de transport spéciaux et perpétuent ainsi la marginalisation des personnes handicapées. Pourquoi pas généraliser des moyens de transports accessibles pour tous?

En conclusion, il ne faut pas oublier que ce que les personnes handicapées demandent avant tout, à savoir l'égalité des chances et le droit à une pleine participation sociale. Elles désirent être des citoyens visibles, partout. Cet objectif est réalisable à condition d'en avoir la volonté politique et de s'en donner les moyens financiers. A cet effet, nous pourrions utilement nous inspirer des pays scandinaves. Mais nous pourrions aussi compléter notre Constitution par une clause de non-discrimination, et notre dispositif législatif par une loi-cadre sur l'égalité des chances des personnes handicapées.

L'Année européenne des personnes handicapées a constitué un levier de sensibilisation utile. Mais comme la plupart des problèmes subsistent, il faut que cet élan, avant tout du coeur, se concrétise encore davantage dans tous les espaces de la vie quotidienne. Notre pays doit aussi être mesuré selon le degré d'intégration réelle de sa population handicapée, soit quelque 10 % des citoyens.

Au-delà de cette année européenne qui, judicieusement, vient de se terminer par une «cérémonie de non-clôture», il importe que le débat à ce sujet continue et que l'intégration, la vraie, se traduise dans les faits.

Olivier Mores

(L'auteur est père d'un enfant handicapé et engagé dans le milieu associatif de l'intégration des personnes handicapées)

L.W. 03.01.04 L'HISTOIRE SANS FIN...

Les centres fermés suscitent inquiétude et agitation

L'ouverture par la protection judiciaire de la jeunesse des premiers centres éducatifs fermés non associatifs a donné l'occasion aux professionnels d'exprimer vivement leur opposition à cette réponse controversée à la délinquance des mineurs

« Vers 10 heures, les jeunes se couchaient, sauf exception (soirée TV...), et ils étaient enfermés à clef dans leur chambre... Si le jeune avait besoin de sortir pour telle ou telle raison, il appuyait sur un bouton qui faisait office de sonnette, faisait éclairer une lumière dans le bureau des éducateurs. En cas d'incident, il y avait un gyrophare sur le pavillon qui se mettait à clignoter ».

Gérard Bousquet, témoignage sur le COPES de Juvisy en 1977-1978

« Les établissements fermés sont des échecs et des dépotoirs, l'action éducative nécessite pour les plus jeunes du temps, des zones de liberté, elle n'est pas conciliable avec le milieu fermé ».

Le Président du Tribunal pour enfants de Paris, en 1974, dans un rapport au Garde des Sceaux (cité par Jacques Bourquin, ancien directeur PJJ, in *Le Monde diplomatique* de juin 2000)

L'ouverture à Beauvais et Mont-de-Marsan dans la deuxième quinzaine de septembre des deux premiers centres éducatifs fermés (CEF) de la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) a de nouveau permis de mesurer l'hostilité que suscite ce dispositif chez les professionnels (lire *Rebonds* p. 10). À Beauvais, quelque deux cents professionnels de la PJJ s'étaient rassemblés le 18 septembre devant les grilles de la structure. Visuellement, le centre *« éducatif »* pose déjà question : hauts murs — les grilles doivent être rehaussées et des herses posées —, porte électronique, implantation dans un quartier isolé... Quelques éducatrices PJJ arborent un maquillage militant, sous forme de traits noirs verticaux sur le visage. Le renforcement de la sécurité par des *« grillages, clôtures et haies vives »* — ainsi que le stipule un additif au cahier des charges des centres fermés — confirme en tout cas une prise en charge centrée sur la contention. Accrochée à l'entrée principale, une banderole résume abruptement : *« Les petits délinquants sont taulards, les gros délinquants sont au pouvoir »*. Le syndicat majoritaire chez les éducateurs, le SNPES-PJJ-FSU (1) développe devant les quelques journalistes présents sa vive inquiétude : la place des Parquets devenant omniprésente dans la répression de la délinquance des mineurs, de plus en plus de décisions sont imposées aux juges pour enfants. Or, la réponse des centres éducatifs fermés laisse pour le moins sceptique : l'univers y est quasi carcéral, la fugue apparentée à une évasion — alors qu'elle peut et doit s'inscrire dans un processus éducatif — et somme toute *« la menace n'est pas opérante dans l'éducation des jeunes »*.

Journée d'action : l'après-midi verra une audience du tribunal de grande instance de Beauvais perturbée par l'irruption d'une centaine de manifestants protestant contre le même CEF... Suspension des audiences, confusion, arrivée de la police... Une délégation sera reçue par le Procureur et le directeur départemental de la PJJ, et les manifestants s'en iront avant que tout cela ne dégénère.

Régression pour l'éducation spécialisée ?

Sommes-nous confrontés à une régression pédagogique, à un retour en arrière de plus de trente ans ? *« À oublier les leçons de l'Histoire, on recommence les mêmes erreurs. Doit-on rappeler que les maisons de correction, supprimées en 1979 par Alain Peyrefitte, étaient la honte de ce pays ? »* interrogeait ainsi le juge Rosenczveig dans *Libération* du 15 juillet dernier (2).

En tout cas, la polémique et le malaise enflent à la PJJ. Fait sans précédent pour une affaire de cette sorte, le directeur du centre d'action éducative de la ferme de Champagne (91), a récemment été poursuivi pour défaut d'obéissance par sa hiérarchie pour n'avoir pas empêché la tenue sur son site d'un colloque de professionnels de l'enfance hostiles aux centres fermés.

Créés par des associations habilitées, quatre CEF sont aujourd'hui opérationnels dans l'Allier, la Drôme, la Seine-Maritime et en Gironde. Considérant les difficultés qui les ont escortées, on ne peut que se demander comment l'ouverture des soixante CEF prévue d'ici à 2005 pourra être réalisée. En effet, plusieurs scandales, le plus souvent médiatisés, les ont accompagnés : fugues à répétition considérées comme évasions, contenus moralisateurs et anachroniques de certains projets *« éducatifs »*, personnels non formés et parfois assumés comme tels par les associations employeurs, mise en examen d'un directeur de CEF pour viol, identification positive à des rôles féminins et tests de grossesse exigés pour des jeunes filles accueillies, etc.

Autre point chaud, le coût de ces structures où un taux d'encadrement plutôt massif (deux adultes pour un jeune) suscite la polémique. D'où l'émergence d'un nouveau concept — qui pourrait se voir dénommer *complexe éducatif contrôlé* — proposé dans un rapport remit au ministère de la Justice où le taux d'encadrement serait inversé : un adulte pour deux jeunes.

En juin dernier, Claude Beuzelin, secrétaire générale du SNPES-PJJ, avait écrit au Garde des Sceaux pour dénoncer les pressions politiques autour du dispositif, les effets de la surmédiatisation, la déprofessionnalisation de certaines de ces structures et le manque de transparence global. Rappelant *« la transformation de la fugue en évasion c'est-à-dire en délit »* et la mise en examen d'un directeur de CEF, la responsable syndicale préconisait radicalement : *« Au vu de ces événements et de ce que l'Histoire nous a démontré, nous vous demandons la fermeture des premiers centres fermés et l'abandon des projets de créations tant dans le secteur privé que dans le secteur public »*.

Joël Plantet

(1) SNPES-PJJ-FSU - 54 rue de l'Arbre Sec - 75001 Paris. Tél. 01 42 60 11 49. www.snpespjj-fsu.org Voir aussi L'échec prévisible des centres éducatifs fermés *sur www.groupeclaris.com*

(2) De même, fin juin, le Conservatoire national des archives et de l'histoire de l'éducation spécialisée (CNAHÈS) organisait un débat autour des centres fermés avec des historiens et d'anciens éducateurs. CNAHÈS - 29 rue Gabrielle -75018 Paris. Tél. 01 44 07 02 33. mail : m.gardet@noos.fr

« Les centres fermés, une fausse bonne idée »

Les *centres éducatifs fermés* ont été institués par la loi Perben, publiée au J.O. du 10 septembre 2002. Ils font désormais partie de la panoplie répressive dont disposent les magistrats de la jeunesse pour répondre aux actes de délinquance commis par les jeunes de 13 à 18 ans. Présentés comme une nouveauté susceptible de leur éviter le séjour en prison, les *CEF* sont-ils vraiment une « dernière chance » pour eux? Est-ce une formule nouvelle? En fait d'innovation, c'est plutôt le contraire, car pendant des décennies et jusqu'en 1979 date à laquelle a été définitivement fermé sur décision du ministre de la Justice de l'époque, Alain Peyrefitte, le dernier centre fermé, situé à Juvisy-sur-Orge (91)), les établissements d' « *éducation surveillée* » hérités de l'administration pénitentiaire à partir de 1945, disposaient presque tous de sections fermées. Si les pouvoirs publics ont renoncé à de telles formules c'est qu'elles présentaient toutes une série d'inconvénients majeurs : véritables prisons que ne disait pas leur nom elles n'étaient pas régies par le code de procédure pénale. Zones de non-droit, elles étaient gérées par du personnel éducatif dont une bonne partie de l'activité consistait à faire régner la discipline interne des établissements et à prévenir ou réprimer les « fugues ».

L'influence éducative de ce personnel, pourtant animé le plus souvent des meilleures intentions à l'égard de ces jeunes, était évidemment extrêmement faible. Il s'agissait en fait de gérer leur mise à l'écart pendant plusieurs années. Privés de contacts familiaux et de leur milieu social d'origine, l'insertion de ces jeunes était problématique malgré les efforts déployés pour les doter de qualifications professionnelles et beaucoup se retrouvaient en prison ou s'engageaient dans l'armée.

Les réponses intervenues dans les années 1970 (régionalisation des placements, maintien des liens familiaux, création de petits établissements d'une quinzaine de places, mixité du personnel éducatif notamment) ont permis aux éducateurs et éducatrices de jouer pleinement leur rôle, dès lors que les juges faisaient le choix — comme le prévoyait la loi — de la mesure éducative plutôt que de recourir d'emblée à une sanction pénale qui, de fait, et pour les actes de délinquance les plus graves, consistait à placer ces jeunes en prison ou les faire bénéficier provisoirement du sursis.

Dans les centres éducatifs fermés, type 2002, les jeunes y sont placés dès l'âge de 13 ans, si nécessaire, dans le cadre d'une mesure de « contrôle judiciaire », soit après une condamnation assortie d'un « sursis avec mise à l'épreuve ». S'ils transgressent les obligations définies par le juge, notamment en fuguant, ils peuvent être placés en prison. La durée de leur placement est de « 6 mois renouvelables ». La capacité des *CEF* est de 10 à 15 places. Le personnel comporte une vingtaine d'adultes. Afin de prévenir les fugues, les *CEF* sont conçus comme de véritables prisons : clôtures continues, accès unique télécommandé, fenêtres renforcées avec ouvrant oscillo-battant, contrôle constant de tous les mouvements, etc... Le « huis clos éducatif » ainsi organisé, générera, disent les éducateurs, qui récusent cette formule, le phénomène bien connu de la « cocotte-minute » qui a entraîné dans le passé, la disparition de ces structures où toute action éducative sérieuse est impossible.

Les *CEF* ont un coût exorbitant : le prix de journée des premiers *CEF* s'établit autour de 915 ¤ (soit environ 6000 F) par jeune. Il est 8 fois plus cher qu'un foyer d'action éducative de 12 places = prix moyen 107 ¤ (soit environ 700 F). À noter qu'il est également 3 fois plus cher que les *Unités à Encadrement Educatif Renforcé* (UEER) créés en 1996 par Monsieur Toubon, rebaptisés et multipliés par Mesdames Guigou et Lebranchu en « *Centres Educatifs Renforcés* », lesquels ont un prix de journée d'environ 300 ¤ (environ 2000 F).

Les *CEF* sont ainsi l'exemple du gadget inutile, particulièrement mal venu dans une période où l'on cherche par tous les moyens à « réduire la dépense publique ». En effet, rappelons que les magistrats disposent désormais, outre les structures éducatives plus classiques (foyers, centres de jour, etc...) des Centres de Placement Immédiat (C.P.I.) et des Centres Educatifs Renforcés (C.E.R.) qui représentent environ 1500 places sur l'ensemble du territoire. Ces 2 dernières formules permettent de répondre à tout moment à des situations urgentes et organisent des « séjours de rupture » particulièrement adaptés pour des jeunes en pleine crise dans leurs familles ou leurs quartiers. « *Mieux vaut la prison, à tout prendre* », disent les organisations professionnelles d'éducateurs et de magistrats, à condition d'en construire, réservées strictement aux mineurs. 8 établissements de ce type, pouvant détenir 50 à 60 jeunes sont d'ailleurs prévus dont le premier pourrait ouvrir en 2006. Le placement en prison d'un jeune, malheureusement indispensable dans quelques cas extrêmes, est faut-il le rappeler un échec collectif. À l'évidence, une réflexion politique s'impose pour définir, les réponses qu'il faut mettre en œuvre afin de contenir et, si possible, faire régresser, les comportements actuels.

Le « plan Perben », fruit d'une campagne électorale axée de façon excessive sur l'insécurité médiatisée à l'extrême, est le fruit d'une surenchère qui laisse

Une nouvelle coalition pour les droits de l'enfant

Parole aux enfants

JEUDI OCT. 03

Robert Soisson conduit la toute nouvelle coalition nationale pour les droits de l'enfant qui regroupe déjà treize associations. Un souhait: donner davantage la parole à l'enfant. Parole de président.

Michel Petit

Le Jeudi: «Pourquoi une telle coalition en faveur de l'enfance?»

Robert Soisson: «Nous avons voulu, comme dans la plupart des pays européens, donner des statuts à un groupement d'associations qui vivait sur une base informelle. Nous pourrons disposer de plus de moyens, par les cotisations, les subsides, les statuts, pour remplir des missions d'information, par la Journée mondiale de l'enfant ou au niveau du gouvernement. Celui-ci doit mieux mettre en application la convention internationale des Nations unies pour les droits de l'enfant. Contrairement aux enfants, nous pouvons faire du lobbying dans ce sens.»

Le Jeudi: «Vous regrettez donc des manquements?»

R.S.: «La convention s'articule autour des services, de la protection et de la participation. Nous constatons des dysfonctionnements sur le plan des services où l'un ignore ce que l'autre fait. Globalement, la protection de l'enfant est assurée par de bonnes lois. Sauf celle qui autorise encore les parents à punir physiquement leur enfant. Cette législation n'est pas vraiment au point. Par ailleurs, des enfants sont encore mis au travail dans des entreprises familiales.»

Le Jeudi: «Et la participation?»

R.S.: «Sur ce plan, tout est à faire. L'enfant n'a pas le droit d'être écouté, de donner son avis. Nous le constatons, dans les familles, lors des problèmes de divorce; dans les écoles; devant le tribunal de la jeunesse, où, pourtant, il y a progrès; en politique où la participation dans les conseils communaux des jeunes n'est pas encore visible.»

Weltkindertag

Die Minettemetropole für einen Tag fest in Kinderhand

Kinder haben Rechte – daran sollen die Erwachsenen immer wieder erinnert werden. Und deshalb gibt es den Weltkindertag.

Esch - Kinder haben das Recht auf eine Zukunft in Frieden, auf eine Welt mit sauberem Wasser, mit reiner und gesunder Natur.

Sie haben das Recht auf ausreichenden Raum, um sich zu entwickeln. 1954 verabschiedete die UN-Vollversammlung eine Resolution, in der sie anregte, einen Weltkindertag zu feiern. Dahinter stand die Idee, Kinder an einem Tag weltweit in den Blickpunkt öffentlichen Interesses zu stellen. Mittlerweile wird er in über 160 Ländern an unterschiedlichen Tagen begangen.

Zum ersten Mal wurde der Weltkindertag auch hier durchgeführt, und unzählige Vereine haben mit ihren Aktionen dafür gesorgt, dass die Kinder in Esch ganz einfach ihren Spaß hatten. Im Vorfeld haben wir einige Kinder gefragt, was eigentlich der „Weltkindertag" ist. Die Antworten waren vielfältig: „Ist das was für alle Kinder auf der ganzen Welt?" – „Hat das was mit den armen Kindern zu tun?" – „Ist das eine Party?"

Das Marionettentheater begeisterte die Kleinen

Ja, es ist eine Party

Ja, es ist eine Party, und die wurde in Esch gefeiert.

Die ganze Innenstadt vom Rathausplatz bis zum Brillplatz war jedenfalls fest in Kinderhand.

Zahlreiche Hilfsorganisationen machten auf ihre Entwicklungsarbeit für Kinder in der ganzen Welt aufmerksam, die lokalen Vereine waren vertreten und sorgten mit Unterhaltung pur dafür, dass alle Kids aus Esch und Umgebung ganz einfach Spaß hatten. Denn zum Weltkindertag gehören lachende Kinder. Interneteinführung in der „Multimedia-Stuff", Mitmachspiele an den unzähligen Ständen, Zaubern wie Harry Potter, Mäuse basteln mit Stroh – die Ideen und Möglichkeiten, einen Kindertag zu gestalten, gibt es viele, wie man am Samstag feststellen konnte. Es bleibt zu hoffen, dass im Reigen der Escher Feste diese Veranstaltung zum Weltkindertag ihren festen und prominenten Platz haben wird.

Oli