
L'inclusion des élèves en situation de handicap en Italie

**RAPPORT N° 2017-118
FÉVRIER 2018**

Rapport à
monsieur le ministre de l'éducation nationale



igaenr
Inspection générale
de l'administration
de l'Éducation nationale
et de la Recherche

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

L'inclusion des élèves en situation de handicap en Italie

Février 2018

Martine CARAGLIO

Christine GAVINI

Inspectrices générales de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche

Par souci de clarté et de fluidité de la lecture, la double écriture des terminaisons des mots féminin / masculin (exemple : « directeur.rice ») n'est pas appliquée, étant bien entendu que ces mots font référence aux femmes comme aux hommes.

SOMMAIRE

Introduction : pourquoi l'Italie ?	1
1. Un droit à l'éducation garanti pour tous les élèves en situation de handicap	2
1.1. Un cadre législatif de longue date et en constante évolution	2
1.2. Deux évolutions récentes introduisent la notion de besoins éducatifs particuliers (<i>Bisogni educativi speciali</i>) et définissent de nouveaux objectifs	3
1.3. Le niveau régional a un « devoir d'assistance »	4
1.4. Le système décentralisé et l'autonomie des établissements facilitent la flexibilité des réponses éducatives	5
2. Une définition pédagogique des <i>bisogni educativi speciali</i> (besoins éducatifs particuliers) mais une catégorie spécifique <i>desabile</i> (handicap)	6
2.1. Dans la première sous-catégorie, les élèves en situation de handicap sont « certifiés » selon huit critères	7
2.2. La deuxième sous-catégorie concerne les troubles évolutifs spécifiques (<i>i disturbi evolutivi specifici</i>)	8
2.3. La troisième sous-catégorie concerne les élèves avec des désavantages socio-économiques, linguistiques ou culturels.....	8
3. Une scolarisation de tous les élèves en situation de handicap	9
3.1. L'augmentation du nombre d'élèves en situation de handicap depuis quinze ans est relativement faible	10
3.2. Les élèves lourdement handicapés sont inclus dans le système « ordinaire ».....	10
3.3. La déficience intellectuelle est définie comme le « type de problèmes » le plus courant	11
4. Une certification médicale mais une identification collective des besoins	11
4.1. La procédure d'identification repose paradoxalement sur une approche médicale.....	11
4.2. Une évaluation diagnostique introduit les aspects fonctionnels	12
4.3. L'attestation et l'identification des besoins s'inscrivent dans une logique d'anticipation	12

5. Un plan éducatif individualisé (<i>piano educativo individualizzato</i>), élaboré dans l'établissement	13
5.1. Un plan éducatif individualisé (<i>Il Piano educativo individualizzato - PEI</i>) définit le cadre d'intervention.....	13
5.2. Les adaptations de la scolarisation sont nombreuses	14
6. Des enseignants de soutien (<i>docente per il sostegno</i>) au cœur du processus d'inclusion.....	15
6.1. Le processus inclusif repose, avant tout, sur les enseignants de soutien.....	15
6.2. Le nombre d'enseignants de soutien est considérable malgré un problème de vivier	16
6.3. Deux types d'accompagnement supplémentaire existent : des assistants à l'autonomie et à la communication.....	17
6.4. Malgré tout, quelques familles sont insatisfaites en raison d'un nombre insuffisant d'heures de soutien.....	18
7. Une coordination efficace de l'ensemble des acteurs du fait de la place accordée à l'établissement.....	19
7.1. Le chef d'établissement est un acteur central	19
7.2. Des groupes de travail inter catégoriels pour l'intégration scolaire sont présents au sein de l'établissement	20
7.3. La gouvernance s'articule à différents niveaux territoriaux pour développer des actions coordonnées et les mettre en synergie	20
8. Une formation en évolution mais des enseignants dits précaires	21
8.1. Les enseignants de soutien bénéficient d'une spécialisation, les enseignants « curriculaires » d'un module	22
8.2. Un changement de perspective est amorcé dans la formation continue.....	22
8.3. Des centres de ressources territoriaux (<i>centri du supporto per la consulenza alle scuola</i>) sont créés pour une réponse plus locale.....	24
9. Une inclusion avant tout citoyenne	24
9.1. L'ancrage de l'inclusion scolaire se trouve dans l' <i>aggiornamento</i> psychiatrique	24
9.2. La condition humaine et sociale est privilégiée, parfois dans l'illusion pédagogique	25
9.3. Une vision trop compensatrice du handicap peut devenir une source de dérive	27

9.4. Une volonté ministérielle d'aller vers plus d'accessibilité pédagogique	28
Conclusion : perspectives pour un jardin à la française	29
Annexes	33

Introduction : pourquoi l'Italie ?

L'Italie est un pays pionnier en matière d'accueil et de scolarisation des élèves en situation de handicap. Depuis 1971, la loi italienne prévoit que « *l'instruction obligatoire se déroule [pour tous les enfants et les adolescents, sans distinction] dans les classes normales de l'école publique* »¹. Une évolution majeure est opérée dès 1975² par le passage d'une école pour tous vers une école adaptée à chaque individu. Les bases du principe d'intégration à l'italienne sont jetées : la scolarisation est synonyme d'intégration sociale ; sans scolarisation, il y a régression ; la mise à l'écart est considérée comme néfaste. Ces principes, qui garantissent le droit à l'éducation pour tous les enfants handicapés, se sont concrétisés au fil des années dans l'adaptation des structures et du personnel éducatif et médicosocial.

Cette sorte de précocité inclusive à l'égard des personnes handicapées a conduit deux missions d'inspection successives³ à étudier le modèle italien – principalement à travers l'exemple de la région d'Emilie-Romagne – et à l'ériger en « parangon de vertu inclusive ».

Pour autant, ce modèle n'est sans doute pas transposable à d'autres sociétés. Si la notion d'inclusion est aujourd'hui partagée par tous au niveau européen, la question souvent posée par les enseignants, les personnels éducatifs et médicosociaux, les parents, ainsi que les cadres des pays étrangers est celle des conditions de mise en œuvre concrète de cette « *intégration radicale* »⁴.

La présente mission d'étude, souhaitée par le ministre de l'éducation nationale, dans un contexte d'engagement du Président de la République et du gouvernement en faveur du handicap, priorité du quinquennat, s'est déroulée à Rome du 22 au 24 novembre 2017.

La délégation était composée de :

- Martine Caraglio, inspectrice générale de l'administration de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (IGAENR), haut fonctionnaire au handicap et à l'inclusion ;
- Christine Gavini, inspectrice générale de l'administration de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (IGAENR), coordinatrice des missions handicap au sein de l'IGAENR ;
- Patrice Fondin, conseiller éducation au cabinet du secrétariat d'État chargé des personnes handicapées ;
- Cécile Tagliana, adjointe au directeur général de la cohésion sociale, (DGCS), cheffe du service des politiques sociales et médico-sociales.

¹ Loi 118 de 1971.

² Voir les travaux parlementaires de la commission Falcucci.

³ Rapport de la direction des relations européennes et internationales et de la coopération, 2012. Ouverture européenne des inspecteurs stagiaires, 2010.

⁴ Éric Plaisance.

Cette mission poursuivait plusieurs objectifs que le présent rapport prend en compte :

- repérer les conditions de mise en œuvre de cette approche particulièrement attentive aux droits et à la participation des personnes handicapées, notamment la coopération entre les acteurs ;
- comparer les deux modèles (français et italien) ;
- appréhender très concrètement les moyens et instruments mis en œuvre, de la gouvernance ministérielle jusqu'à la classe et à l'individu ; identifier les obstacles et les leviers de réussite ;
- concevoir, non pas les transferts possibles, car les histoires des pays diffèrent, mais les évolutions et innovations que peut inspirer cette expérience scolaire italienne.

Promouvoir l'éducation inclusive au sein des systèmes éducatifs implique une coopération internationale. La finalité de ce travail d'étude consiste donc en une participation – modeste – au processus d'éducation inclusive largement engagé au sein de l'Union européenne mais qui, à l'échelle nationale, nécessite encore davantage de mise en synergie politique, pratique et culturelle. Car l'inclusion est un processus qui ne se conclut jamais.

Les membres de la mission remercient particulièrement l'ambassade de France à Rome ainsi que l'ensemble des personnes rencontrées⁵ sans lesquelles cette étude n'aurait pu se réaliser.

Le présent rapport a été écrit par les deux inspectrices générales membres de la mission.

1. Un droit à l'éducation garanti pour tous les élèves en situation de handicap

1.1. Un cadre législatif de longue date et en constante évolution

Depuis **la loi 517 de 1977**, le droit à l'instruction et à l'intégration en milieu ordinaire de tous les enfants handicapés, de l'école maternelle au collège, est inscrit dans la Constitution italienne (article 3). Sur la base de ce texte législatif majeur, les anciennes « écoles spéciales » auparavant destinées aux élèves en situation de handicap ont été fermées. Aujourd'hui, l'école ordinaire accueille la quasi-totalité des enfants handicapés, y compris ceux qui sont porteurs de handicaps très graves. La loi de juillet 1977 – **loi spécifique à l'école et non à l'ensemble des personnes handicapées** s'accompagne d'une « *programmation éducative et didactique* », qui prévoit :

- la création des services socio-psychopédagogiques ;
- l'intégration des élèves handicapés jusqu'au collège ;
- la présence en classe d'enseignants spécialisés ;
- la nécessité du travail de groupe et le droit à un enseignement individualisé ;
- l'enrichissement d'un curriculum traditionnel.

⁵ Annexe 1 : visites et personnes rencontrées.

En 1984, l'intégration des élèves handicapés en milieu scolaire ordinaire a été étendue au lycée.

Plusieurs mesures législatives suivent, dont la **loi 104 de 1992** – « *Loi-cadre pour l'assistance, l'intégration sociale et les droits des personnes handicapées* » – qui recouvre tous les aspects possibles de tutelle des droits des personnes handicapées, dans chaque contexte de vie et de travail, y compris à l'école : prise en charge individuelle et globale de la personne handicapée, indépendamment de son handicap, depuis sa naissance et durant toute sa vie, en tenant compte de la famille, de l'école, du travail et des loisirs. Cette loi prévoit une prise en charge de l'enfant handicapé dès l'âge de 3 ans, avec programmation coordonnée de l'intervention des services sociaux. Le décret de 1994 (décret du Président de la République) implique les autorités sanitaires et médicales (diagnostic et « *attestation de handicap* » en vue de la scolarisation, délivrée par une commission médicale) et les équipes éducatives (« *Plan éducatif individualisé* »). Mais le point fondamental de ces évolutions législatives reste, encore aujourd'hui, la création d'enseignants spécialisés en vue de l'intégration dans les classes ordinaires, dénommés **enseignants de soutien**.

Extrait de la loi 104/92

Tous les étudiants⁶ dans une situation de handicap (même grave) ont le droit de fréquenter les classes communes des écoles et établissements scolaires de tous niveaux (maternelle, élémentaire, moyen et supérieur). C'est un droit opposable, l'école ne peut pas refuser l'inscription et si elle le fait, elle commet une infraction pénale. Le droit à l'intégration est également garanti pour la crèche et l'université (article 12 de la loi 104/92).⁷

En 1997, une réforme globale du système scolaire est entreprise, au-delà de la seule question des élèves en situation de handicap. Cette réforme donne aux écoles la **pleine autonomie** et prévoit que chacune d'entre elles rédige un plan d'offre de formation (*Piano dell'offerta formativa, POF*), qui doit promouvoir le succès de tous les élèves et prévoir des parcours didactiques individualisés pour les élèves handicapés.

En 2003, l'instruction obligatoire jusqu'à 14 ans, ainsi que la formation obligatoire jusqu'à 18 ans est confirmée par la Loi communément appelée **réforme Moratti** (ministre de l'instruction italien de l'époque). Cette loi prévoit notamment des parcours intégrés école-formation professionnelle pour tous les élèves, en garantissant, à travers des interventions spécifiques, l'intégration des personnes en situation de handicap.

1.2. Deux évolutions récentes introduisent la notion de besoins éducatifs particuliers (*Bisogni educativi speciali*) et définissent de nouveaux objectifs

La **directive ministérielle** du 27 décembre **2012** (DM2012) introduit le terme de **besoins éducatifs particuliers** (*Bisogni educativi speciali*). Selon le chef de bureau de la direction générale des étudiants, de l'intégration et de la participation (*Direzione generale per lo studente, l'integrazione e la partecipazione*), cette désignation répondait au besoin de cibler deux catégories spécifiques : celle dont le QI se situe entre 70 et 90 et celle relevant de **troubles spécifiques des apprentissages**.

⁶ Le terme « étudiant » désigne en italien toutes les personnes scolarisées, de l'école primaire à l'université.

⁷ Toutes les traductions sont de Martine Caraglio.

En 2015, la loi 107/2015 dite *Buona Scuola*⁸, a pour but de réorganiser et de simplifier les dispositions législatives en matière d'éducation⁹. Son paragraphe 181, lett., c), spécifiquement consacré au processus d'inclusion scolaire des élèves handicapés, précise que la « *promotion de l'inclusion des étudiants handicapés et la reconnaissance des différents modes de communication* » passera par « *la redéfinition du rôle du personnel enseignant à l'appui de l'inclusion des étudiants handicapés* ».

Paragraphe 181, lett. c)

Promotion de l'inclusion des étudiants handicapés et reconnaissance des différents modes de communication à travers (entre autres) :

- la redéfinition du rôle du personnel enseignant à l'appui de l'inclusion des étudiants handicapés, notamment en mettant en place des cours de formation universitaire appropriés ;
- la révision du rôle des enseignants de soutien afin d'assurer la continuité de la scolarisation des élèves handicapés et de leur permettre de bénéficier du soutien du même enseignant pour l'ensemble du degré d'éducation ;
- la fourniture d'indicateurs pour l'auto-évaluation et l'évaluation de l'inclusion scolaire ;
- la révision et la rationalisation des organismes opérant au niveau territorial pour soutenir l'inclusion ;
- l'anticipation de la formation initiale et continue des chefs d'établissement et des enseignants sur les aspects pédagogiques, didactiques et organisationnels de l'intégration scolaire ;
- la mise à disposition d'une formation continue pour le personnel administratif, technique et auxiliaire, en ce qui concerne les compétences spécifiques, les soins de base et les aspects organisationnels et éducatifs-relationnels liés au processus d'intégration scolaire ;
- la garantie d'enseignement à domicile pour les élèves qui se trouvent dans les conditions énoncées à l'article 12, paragraphe 9, de la loi n° 104.

À travers ces textes, comme des échanges que la mission a pu avoir avec les différents acteurs, il apparaît nettement que le processus d'inclusion doit être réaffirmé en permanence et qu'on ne saurait le considérer comme terminé une fois pour toutes, même dans un pays aussi avancé en matière de scolarisation des élèves en situation de handicap.

1.3. Le niveau régional a un « devoir d'assistance »

La législation italienne **attribue aux régions un devoir d'assistance sanitaire et sociale qui prévoit des services locaux aux personnes handicapées**. Les régions peuvent modifier, adapter et compléter ces dispositions nationales avant de les intégrer dans leur législation. **Ces législations régionales doivent être suivies par les provinces** (équivalentes aux départements en France) et **les communes**.

La communauté scolaire et les services locaux ont donc pour tâche de prendre en charge l'éducation et de prendre soin du développement de la personne handicapée dans tous ses aspects, dès les premières années de sa vie. Cet engagement collectif a un objectif précis : mettre en place les conditions d'une pleine participation d'une personne handicapée à la vie sociale, en éliminant tous les obstacles et barrières physiques et culturelles qui peuvent empêcher sa participation pleine et entière à tous les aspects de la vie sociale. Bien évidemment, la disparité des ressources

⁸ LEGGE 13 luglio 2015, n. 107 : *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

⁹ Il faut noter que cette réforme a connu une forte opposition, notamment par sa proposition de modification des règles de revalorisation salariale prenant davantage en compte le mérite et moins l'ancienneté. Ses opposants estiment, en outre, qu'elle ne règle pas les problèmes de sous-financement des écoles italiennes, qu'elle accorde un avantage aux établissements privés et qu'elle n'est globalement pas à la hauteur des défis que l'enseignement doit relever.

économiques d'une région à l'autre peut favoriser des réalisations remarquables mais fait également courir un risque d'inégalité de traitement au niveau des territoires.

1.4. Le système décentralisé et l'autonomie des établissements facilitent la flexibilité des réponses éducatives

L'autonomie est une réalité opérationnelle sur l'ensemble du territoire italien. Sans remonter à la loi fondamentale du système d'instruction italien de 1923 (*riforma Gentile*), quelques dates semblent importantes parmi l'ensemble des nombreuses réformes du système éducatif italien. En 1997, une réforme radicale affirme les principes de la simplification procédurale de l'administration publique et, conformément à l'article 21 de la loi *Bassanini 59/1997*, dote les établissements scolaires de l'autonomie en matière de didactique et d'organisation. La loi transfère des compétences centrales aux autorités locales et aux unités de service et elle modifie l'organisation du travail de tout le secteur public. Les enseignants perdent leur statut de fonctionnaires. Depuis 2001, dans un souci d'harmonisation entre l'école publique et l'école privée, cette autonomie s'est renforcée en attribuant plus de pouvoir au directeur (*dirigente*) de l'établissement pour la gestion financière, le recrutement du personnel et l'évaluation. Dans cette optique, le ministère de l'Instruction publique est devenu ministère de l'Instruction, perdant l'appellation « publique »¹⁰.

À ce jour, l'Italie¹¹ est composée de vingt régions, dont cinq bénéficient d'un niveau d'autonomie plus élevé (Trentin-Haut-Adige, Frioul-Vénétie Julienne, Vallée d'Aoste, Sicile, et Sardaigne), 107 provinces et 8 100 municipalités. L'État, à travers le ministère de l'éducation, de l'université et de la recherche (*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca / MIUR*), fixe les principes législatifs fondamentaux en matière d'éducation (durée, type de cours, examens et certifications, valeur légale des titres, etc.). Les régions déterminent sur leurs territoires respectifs le système d'instruction, en complétant et en déclinant les principes édictés au niveau national : organisation du réseau d'écoles, calendrier scolaire, programmation de l'offre formative ; gestion des fonds destinés à l'enseignement privé, entre autres. Elles disposent d'une compétence exclusive en matière de formation professionnelle. À ce niveau régional, les services déconcentrés du ministère de l'éducation, de l'université et de la recherche sont les bureaux scolaires régionaux (*Uffici Scolastici Regionali*). Ces services sont également déclinés au niveau provincial (département français) en bureaux scolaires provinciaux (*Uffici Scolastici Provinciali*). Les provinces sont notamment en charge du bâti dans le second cycle de l'enseignement secondaire, de l'ouverture et de la fermeture d'établissements. Les municipalités ont des responsabilités (dont l'étendue varie régionalement et selon les provinces) pour les degrés d'enseignement pré-primaire, primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire. En général, elles ont en charge l'organisation de la restauration et du transport scolaires. Les établissements scolaires disposent d'une assez grande autonomie en matière d'organisation et d'expérimentation. **La réforme *Buona Scuola* a renforcé le pouvoir des chefs d'établissement en leur donnant la possibilité de définir leur offre de formation et d'évaluer les enseignants.**

L'une des caractéristiques fondamentales de l'autonomie en Italie est d'abord la flexibilité, envisagée comme une possible diversification des parcours et des activités didactiques. Parmi les formes de flexibilité interne prévues par le règlement de chaque école, on peut citer : « *l'articulation modulaire de l'horaire annuel de chaque discipline ou activité, une réduction horaire de l'unité d'enseignement*

¹⁰ Roger-François Gauthier et Teresa Longo, Italie, *Les réformes éducatives au gré des alternances politiques (1999-2008)*, Revue internationale d'éducation de Sèvres, 48 | septembre 2008.

¹¹ <http://www.europe-et-formation.eu/italie>

et l'utilisation plus souple du temps restant par des parcours intégratifs, la mise en place de parcours didactiques individualisés, l'élargissement de l'offre de formation par des cours / disciplines supplémentaires, l'articulation flexible du groupe-classe et sa subdivision en sous-groupes venant aussi de classes différentes pour des moments de soutien, rattrapage ou approfondissement, l'agrégation des disciplines en aires disciplinaires plus vastes et la possibilité d'effectuer des compensations entre les disciplines et les activités curriculaires. À tout cela, il faut ajouter la flexibilité concernant l'horaire d'enseignement qui permet de prévoir des parcours pour l'accueil, l'orientation et la réorientation (système des passerelles), des formules d'enseignement intensives suivies de périodes de simple maintien des compétences, la diminution enfin du nombre des disciplines par la concentration de l'horaire de certains cours sur des périodes plus courtes (3 ou 4 mois) »¹².

Ainsi, le plan de l'offre de formation (POF) devient une véritable carte d'identité pour chaque école.

Remarques de la mission

La mission estime :

- que le processus d'intégration scolaire des élèves *disabili* (handicapés) en Italie est facilité par le degré d'autonomie des établissements ;
- que cette autonomie favorise la flexibilité des réponses éducatives et la prise d'initiative en termes d'organisation et de pédagogie ;
- qu'elle facilite aussi le dialogue paritaire avec les autres partenaires locaux ;
- qu'elle engage notamment l'établissement à présenter sa « sensibilité » au processus d'intégration des élèves en situation de handicap, notamment dans le *plan de l'offre de formation*.

2. Une définition pédagogique des *bisogni educativi speciali* (besoins éducatifs particuliers) mais une catégorie spécifique *desabile* (handicap)

La notion de « besoins éducatifs spécifiques » en Italie n'apparaît pas dans les lois mais a été inscrite dans certains actes administratifs, notamment la **directive ministérielle du 27 décembre 2012** (ainsi que plusieurs notes ministérielles d'explicitation). Elle est une réponse à l'évolution de la distinction traditionnelle « élèves handicapés / élèves non handicapés » qui ne reflète plus la réalité complexe des classes.

Dès lors, il est conseillé par le MIUR d'adopter une approche plus pédagogique pour l'identification des besoins éducatifs spéciaux. La *Direzione generale per lo studente, l'integrazione e la partecipazione*, considère que si la reconnaissance en tant qu'« élève handicapé » ou « certification » est maintenue, compte tenu de son utilité pour un nombre important d'élèves à qui elle permet l'attribution de divers avantages et garanties, elle constitue toutefois un cadre trop étroit. À cet égard, l'ambition de la direction est de s'appuyer davantage, à terme, sur le modèle CIF (classification internationale du fonctionnement) de l'OMS. Dans ce modèle qui considère la personne dans sa totalité, dans une perspective bio-psycho-sociale, chaque élève peut manifester des besoins éducatifs spéciaux pour des raisons physiques, biologiques, physiologiques ou pour des raisons

¹² Nicoletta Biferale, *La réforme éducative en Italie*, Revue internationale d'éducation de Sèvres, 28 | 2000. URL : <http://ries.revues.org/2421> ; DOI : [10.4000/ries.2421](https://doi.org/10.4000/ries.2421)

psychologiques et sociales, à un moment de sa scolarité. La DM du 27 décembre 2012 précise que l'école doit pouvoir faire face à ces besoins, en « *adaptant le parcours didactique commun* ».

Les définitions et les distinctions introduites par cette directive ministérielle désignent souvent avec l'acronyme BES uniquement les élèves qui, bien que présentant des besoins spéciaux d'éducation (BES), ne relèvent pas des mesures envisagées de la loi 104/92 sur le handicap. Toutefois, tous les interlocuteurs rencontrés considèrent que les BES comprennent aujourd'hui trois catégories : le handicap, les troubles spécifiques des apprentissages, les situations de désavantage socio-économique et culturel.

2.1. Dans la première sous-catégorie, les élèves en situation de handicap sont « certifiés » selon huit critères

Selon l'article 3 de la loi 104/92 :

« une personne handicapée est une personne ayant une déficience physique, psychique ou sensorielle, stabilisée ou progressive, qui est la cause de difficultés d'apprentissage, de difficulté relationnelle ou d'intégration au travail et de nature à provoquer un processus de désavantage social ou de marginalisation »¹³.

Dans ce cas uniquement, un enseignant de soutien peut être attribué, pour un nombre d'heures approprié au besoin (cf. *infra*).

La mission a constaté, comme dans la plupart des pays et notamment la France, que les catégories sont variables selon l'interlocuteur et/ou l'institution. Ainsi, les catégories de handicap sont répertoriées de la manière suivante dans le document statistique¹⁴ du ministère (MIUR) : cécité, malvoyance, hypoacousie, surdité profonde, déficience motrice, trouble spécifique de l'apprentissage, trouble généralisé du développement (autisme), trouble spécifique du langage, déficience intellectuelle, trouble de l'attention, trouble affectif et relationnel. Dans plusieurs documents formatifs¹⁵, en revanche, les catégories relèvent d'une autre organisation : retard mental, trouble envahissant du développement, troubles spécifiques des apprentissages, troubles du comportement.

La mission retient que la reconnaissance de l'élève en situation de handicap (*l'attestazione di alunno in situazione di handicap*), conformément à la loi 104/92, atteste de la nature et du degré du handicap sur la base de 8 critères : moteur, sensoriel, cognitif, de communication, relationnel, d'autonomie personnelle, d'autonomie sociale, et d'apprentissage. Pour les élèves concernés, l'élaboration d'un plan éducatif individualisé (*Il Piano educativo individualizzato - P.E.I.*) est obligatoire (cf. *infra*).

¹³ « È persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione » Art. 3 - loi 104/92.

¹⁴ Voir <http://www.istat.it>

¹⁵ Par exemple : sfp.unical.it/modulistica/Classificazione%20della%20disabilit.pdf

2.2. La deuxième sous-catégorie concerne les troubles évolutifs spécifiques (*i disturbi evolutivi specifici*)

La directive ministérielle inclut non seulement les troubles spécifiques d'apprentissage (DSA en Italie / TSLA en France), mais aussi les déficits de langage, les compétences non verbales, la coordination motrice, l'attention, et hyperactivité (TDAH).

La loi 170/2010¹⁶ représente un tournant car elle ouvre un autre canal de « soins éducatifs » (*cura educativa*), concrétisant les principes de la personnalisation des parcours d'études énoncés dans la loi 53/2003, dans la perspective d'une prise en charge par chaque enseignant de l'élève porteur de BES. La reconnaissance de TSLA peut être effectuée aussi bien par le service public que par des organismes privés accrédités / agréés. Cela ne donne pas droit à un *enseignant de soutien*¹⁷ mais à des instruments de compensation (comme les synthèses vocales et des temps plus longs) et à des mesures de dispense (par exemple de l'apprentissage par cœur des conjugaisons verbales). La référence à un plan d'apprentissage personnalisé (*Piano Didattico Personalizzato / PDP*) est obligatoire.

2.3. La troisième sous-catégorie concerne les élèves avec des désavantages socio-économiques, linguistiques ou culturels

Dans ce cas, tout en n'étant pas en présence d'un problème certifié ou diagnostiqué selon une norme de référence spécifique, le besoin éducatif particulier est reconnu. Il est généralement limité dans le temps, dû à des situations multiples et contingentes qui constituent un désavantage et donc nécessitent une attention éducative particulière. Ce sont, par exemple, les élèves immigrants récents, qui n'ont pas encore appris la langue italienne, ou les élèves dans une situation sociale, économique ou culturelle difficile, qui entraîne de multiples désavantages dans la scolarité régulière. Encore une fois, comme prévu dans la note ministérielle 2563/13, un plan d'apprentissage personnalisé (*Piano Didattico Personalizzato / PDP*) peut être mis en place, ainsi que des mesures compensatoires et dérogatoires, si le conseil d'administration le juge nécessaire pour une certaine période. Dans ce cas, ce n'est pas une obligation mais une décision collégiale des professeurs.

¹⁶ Pour ces élèves et étudiants avec des troubles spécifiques des apprentissages (TSA), existe la loi 170 du 8 octobre 2010 « *Nouvelles normes en matière de troubles spécifiques des apprentissages en milieu scolaire* ». Ces TSA n'entrant pas dans la catégorie du handicap, la loi citée concerne seulement les études formelles, autrement dit l'école et l'université. Le monde du travail par exemple n'est pas pris en considération par cette norme.

¹⁷ *Insegnante di sostegno*, cf. *infra*.

Remarques de la mission

La mission relève qu'il existe :

- une définition assez proche du handicap entre les deux pays qui instaure un lien de causalité entre l'altération fonctionnelle et la limitation de participation sociale ;
- une différence notable dans les catégories que la définition recouvre : en France les troubles des apprentissages (troubles spécifiques dys notamment) entrent dans le champ du handicap, ils sont reconnus par la loi de 2005 comme des handicaps se répercutant sur le quotidien et les apprentissages scolaires. En Italie, ils sont inclus dans la catégorie BES mais ne sont pas reconnus comme handicap. Ces élèves n'ont ainsi pas droit à certaines compensations réservées à des cas plus lourds ;
- une utilisation du PEI et du PDP qui pourrait en revanche être comparée à celle du PPS et du PAP ;
- une utilisation commune de la catégorie besoins éducatifs spécifiques / particuliers pour les élèves allophones par exemple, mais un traitement différent : en France, les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) permettent aux élèves concernés d'être inscrits dans une classe ordinaire tout en bénéficiant d'un enseignement renforcé en français langue seconde, en fonction de leurs besoins et de leurs acquis linguistiques et langagiers ;
- une utilisation différente de la notion BES / BEP pour les élèves dans une situation sociale, économique qui entraîne désavantage : en France, c'est le territoire qui est ciblé à travers la notion de « zone » et les moyens déployés sont collectifs ; en Italie, c'est l'élève qui est ciblé et les moyens s'attachent à l'individu.

3. Une scolarisation de tous les élèves en situation de handicap

Tous les élèves en situation de handicap, indépendamment du type et du niveau de la gravité des troubles, sont intégrés dans les classes communes, en milieu ordinaire. À la rentrée 2017, 7 757 849 élèves fréquentent les établissements publics (370 697 classes). Le nombre moyen d'élèves par classe, si cela a un sens de le calculer ainsi, est donc relativement faible en Italie (20,92). À cette même rentrée, 234 658 élèves en situation de handicap sont scolarisés ; ce qui représente environ 3 % de la population scolaire.

Nombre d'élèves handicapés à chaque niveau de la scolarité

National	
Maternelle	19 571
Primaire	82 232
Secondaire 1 ^{er} cycle	65 905
Secondaire 2 nd cycle	65 950
Total	234 658

Région du Latium	
Maternelle	2 322
Primaire	9 407
Secondaire 1 ^{er} cycle	6 251
Secondaire 2 nd cycle	6 123
Total	24 103

3.1. L'augmentation du nombre d'élèves en situation de handicap depuis quinze ans est relativement faible

Entre 2001 et 2016, le taux d'élèves handicapés au niveau primaire est passé de 2,1 % à 3,1 %. Il est passé de 2,6 % à 3,9 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire obligatoire¹⁸. Pour l'année scolaire 2016-2017, le pourcentage le plus élevé se trouve dans les Abruzzes et en Sicile pour le primaire (3,6 %) et toujours dans les Abruzzes pour le premier degré secondaire (4,8 %), tandis que le pourcentage le plus faible est enregistré en Basilicate (2,3 % des élèves des écoles primaires et secondaires). Contrairement à la France, l'augmentation reste mesurée.

Cette croissance inférieure à celle de la France s'explique à la fois par le fait que les élèves en situation de handicap sont depuis longtemps inclus dans les écoles ordinaires en Italie, mais elle s'explique aussi par une nette différence démographique : l'Italie avait un taux de fécondité de 1,37 en 2015, alors que la France affiche un taux de 1,96 (source : INED 2015). **En 2015, en Italie le nombre de naissances est passé pour la première fois sous la barre psychologique des 500 000 naissances. Le taux de fécondité en Italie est l'un des plus bas au monde avec 1,37 enfant par femme et huit naissances par 1 000 habitants. En comparaison, la moyenne de l'Union européenne est de dix naissances par 1 000 habitants.**

3.2. Les élèves lourdement handicapés sont inclus dans le système « ordinaire »

Si la déficience intellectuelle, les troubles graves des apprentissages et du développement représentent les problèmes les plus courants des élèves handicapés, des absences d'autonomie dans les gestes quotidiens existent dans une proportion relativement importante.

À l'école primaire, 8 % des élèves en situation de handicap ne sont autonomes dans aucune des activités suivantes : bouger, manger ou faire sa toilette. Ce taux est de 6 % au niveau secondaire premier grade. 20,4 % des élèves handicapés ne sont pas autosuffisants dans au moins l'une de ces activités à l'école primaire et près de 15 % au niveau secondaire premier degré.

De même, 12,9 % des élèves handicapés de l'école primaire et 11,6 % du niveau secondaire ne sont pas autonomes pour se déplacer dans le bâtiment scolaire. Enfin, si la plus forte proportion d'élèves handicapés incapables de manger seul (9,6 %), ou de se rendre aux toilettes (19,1 %) se trouve à l'école primaire, ce taux est encore élevé dans le second degré (respectivement 6,5 % et 13,4 %). C'est dans le Mezzogiorno que se trouve le plus grand nombre d'élèves ayant des problèmes d'autonomie, tandis que la part la plus faible est enregistrée dans les régions du Nord.

Ce taux important de « handicap sévère » explique sans doute les difficultés de participation aux sorties éducatives, malgré un encadrement très important. Ainsi, en moyenne, 10 %, des élèves

¹⁸ Le système éducatif italien est structuré de la manière suivante (voir annexe 2 pour plus de détails) :

- *scuola dell'infanzia* : école maternelle non obligatoire pour les enfants de 3 à 6 ans ;
- premier cycle de l'enseignement scolaire obligatoire : *scuola primaria* – école primaire d'une durée de cinq ans pour les élèves de 6 à 11 ans ; *scuola secondaria di primo grado* – école secondaire du premier degré d'une durée de trois ans pour les élèves de 11 à 14 ans ;
- deuxième cycle de l'enseignement scolaire avec deux parcours : *scuola secondaria di secondo grado* – école secondaire du second degré, d'une durée de cinq ans, de 14 à 19 ans (lycées) ; *istruzione e formazione professionale* relevant de la compétence des régions ;
- enseignement supérieur dispensé dans les universités et les instituts techniques supérieurs (ITS).

handicapés ne peuvent pas participer à de courtes sorties éducatives sans nuitées organisées par l'école et 20 % sont exclus de la participation aux voyages avec nuitées.

3.3. La déficience intellectuelle est définie comme le « type de problèmes » le plus courant

L'Italie préfère la notion de « type de problèmes » (*typologia di problema*) plutôt que celle de types de troubles. Et à la différence de la France, les notions de déficience intellectuelle et de QI¹⁹ sont largement utilisées et mises en avant par la communauté éducative.

Dans ce schéma descriptif, le type de problème le plus courant est celui de la déficience intellectuelle, qui représente 42,5 % des élèves en situation de handicap à l'école primaire et 50,3 % de l'école secondaire. À l'école primaire, les troubles du développement et ceux du langage représentent respectivement 24,9 % et 21,8 % des élèves handicapés. Au premier degré secondaire, les problèmes les plus communs sont liés aux troubles d'apprentissage et de développement affectant respectivement 22,1 % et 21,4 % des élèves handicapés.

Les élèves « multi-problèmes » (*multiproblematici*) représentent en moyenne 45 % des élèves en situation de handicap : 25 % ont deux problèmes et 20 % ont au moins trois problèmes.

Remarques de la mission

La mission note :

- une augmentation faible du nombre d'élèves en situation de handicap depuis une dizaine d'années, contrairement à la France, qui s'explique par plusieurs éléments : le point de départ n'était pas le même ; la natalité de l'Italie est très faible par comparaison avec celle de la France, les catégories ne sont pas identiques, notamment les « dys » ;
- une scolarisation de tous les élèves, quel que soit le trouble, dans le milieu ordinaire et sans trop de rupture lorsqu'on observe par exemple les données dans la région du Latium ;
- l'importance des troubles des fonctions cognitives qui constituent en Italie comme en France le trouble quantitativement le plus fréquent.

4. Une certification médicale mais une identification collective des besoins

4.1. La procédure d'identification repose paradoxalement sur une approche médicale

La certification de handicap est une condition préalable à l'octroi de mesures de soutien et d'intégration aux élèves handicapés. Le décret présidentiel du Conseil des ministres (23 février 2006²⁰) identifie un « organisme collégial » appartenant au service national de santé pour la certification du handicap.

¹⁹ Score de quotient intellectuel aux tests d'intelligence basés sur toute une batterie de tests variés, comme la batterie de Wechsler.

²⁰ « Règlement fixant les modalités et les critères d'identification d'un élève en tant que personne handicapée, conformément à l'article 35, paragraphe 7, de la loi 289 du 27 décembre 2002 ».

C'est donc le service national de santé qui a en charge la procédure d'identification : **la commission médicale spécialisée des ASL (agences sanitaires locales)** fournit le premier diagnostic et atteste de la nature et du degré du handicap de l'enfant en détaillant les capacités et les potentialités de l'enfant, sur la base de huit critères (moteur, sensoriel, cognitif, de communication, relationnel, d'autonomie personnelle, d'autonomie sociale et d'apprentissage) ; le **collège médical de l'institut national de prévoyance** (*Istituto Nazionale della Previdenza Sociale / INPS*) certifie le **droit à compensation**²¹ (attribution de ressources pour l'intégration : enseignant de soutien, mise à disposition de matériel adapté, indemnités d'accompagnement).

Compte tenu du principe inclusif fort en Italie, cette approche exclusivement médicale peut sembler paradoxale. **Au demeurant, l'article 6 de la loi 107/2015 envisage une nouvelle composition** dans la phase de préparation de l'évaluation diagnostique fonctionnelle. Les commissions devraient être intégrées par un représentant du bureau régional de l'éducation (USR²²) ayant des compétences spécifiques en matière de handicap, sélectionnées parmi les enseignants impliqués dans des projets et conventions d'intérêt culturel et éducatif. L'innovation est importante puisqu'elle relie dès le départ l'évaluation diagnostique fonctionnelle aux méthodes d'intégration possibles dans les parcours scolaires. **Elle n'est apparemment pas encore mise en place.**

4.2. Une évaluation diagnostique introduit les aspects fonctionnels

Enfin un diagnostic fonctionnel (*diagnosi funzionale*) est établi par une commission composée de médecins, psychologues, psychothérapeutes, travailleurs sociaux, enseignants et parents. Le profil dynamico-fonctionnel (*Il Profilo dinamico funzionale - PDF*) est un document conséquent au diagnostic fonctionnel, à la base des adaptations. La situation de départ, les étapes du développement atteintes ou bien à atteindre y sont consignées. Les difficultés et les capacités de l'élève y sont mises en évidence. Selon l'article 5 de la loi 107 (*certification diagnostique - fonctionnelle et évaluation*), si la certification du handicap reste strictement liée à la santé, les deux étapes suivantes (diagnostic fonctionnel et profil dynamique fonctionnel) sont fusionnées dans la nouvelle « évaluation diagnostique-fonctionnelle ».

4.3. L'attestation et l'identification des besoins s'inscrivent dans une logique d'anticipation

Avant de procéder à l'inscription, les parents doivent demander **une attestation** d'enfant en situation de handicap (*l'attestazione di alunno in situazione di handicap*) (art. 2 DPR 24/2/94).

Dans une logique d'anticipation, ils peuvent contacter le chef des instituts et des écoles de leur bassin d'affectation, de manière à vérifier que toutes les dispositions soient prises pour une bonne intégration ; ils peuvent consulter le plan d'offre de formation (*POF Piano dell'Offerta Formativa*) ; ils doivent présenter les documents requis qui signalent les besoins particuliers de l'enfants: transport, exigences alimentaires, assistance pour l'autonomie, etc.

²¹ En cas de handicap grave, certifié selon la loi 104 de 1992, les personnes handicapées peuvent en effet bénéficier de plusieurs compensations.

²² *Ufficio scolastico regionale*, sorte de mixte entre rectorat et conseil régional.

Les inscriptions d'élèves en situation de handicap ne peuvent être refusées même dans le cas où le nombre d'inscriptions serait supérieur à la capacité d'accueil de l'école (art. 3 Legge 104/92 ; C.M. 364/1986).

Après l'inscription, le chef d'établissement invite le conseil de classe à individualiser et à formaliser un enseignement adapté. Le conseil de classe propose alors un projet indiquant le nombre d'heures de soutien qu'il estime nécessaire à la scolarisation de l'enfant et il s'exprime sur la composition de la classe. Le chef d'établissement, sur la base du diagnostic fonctionnel et du projet du conseil de classe, adresse une demande « d'enseignant de soutien » – via le *GLI gruppo di lavori per l'inclusione* (cf. *infra*) – au directeur de l'office scolaire régional (*l'ufficio scolastico regionale*).

La classe qui accueille un enfant en situation de handicap ne devrait pas compter plus de 25 élèves. Il est possible de faire une demande spéciale au directeur régional afin de réduire ce nombre à 20, si les arguments formulés par le conseil de classe sont recevables (niveau de l'enfant, finalités poursuivies, méthodes didactiques mises en œuvre, etc.). Compte tenu des effectifs faibles en Italie, cette réglementation ne pose pas de problème.

Si la gravité du handicap le nécessite, **le chef d'établissement doit demander rapidement une assistance pour l'autonomie et la communication à l'organisme local de référence** : à la commune pour l'école *materna, elementare e media* ; à la province pour le secondaire supérieur (lycée). (références : article 42 e 44 DPR 616/77; article 13 comma 3 Legge 104/92 ; *assistente ad personam*).

Remarques de la mission

La mission relève qu'il existe :

- une procédure de reconnaissance du handicap différente de celle mise en œuvre en France, en ce sens qu'elle relève exclusivement du domaine médical ;
- une anticipation possible de l'inscription qui facilite l'accueil et la mise en œuvre des adaptations ;
- une différence notable dans le rôle du chef d'établissement et du conseil de classe, beaucoup plus impliqués.

5. Un plan éducatif individualisé (*piano educativo individualizzato*), élaboré dans l'établissement

Le profil dynamique fonctionnel sert de base à la confection du plan éducatif individualisé (PEI).

5.1. Un plan éducatif individualisé (*Il Piano educativo individualizzato - PEI*) définit le cadre d'intervention

Le PEI²³ est rédigé au début de chaque année scolaire par le *GLH operativo* (GLHO), en commun avec la famille. Il est de plus vérifié et régulé périodiquement. Le PEI décrit les caractéristiques physiques, psychiques, sociales et affectives de l'élève, les difficultés et les possibilités de compensation, ainsi que les capacités qui doivent être encouragées, sollicitées et renforcées. Il ne coïncide pas seulement avec le projet scolaire, il constitue un véritable projet de vie scolaire et

²³ Voir exemple de PEI en annexe 3.

extrascolaire dans lequel sont définies les interventions finalisées pour la pleine réalisation du droit à l'intégration (art. 5 DPR 22/4/1994).

Il sert de cadre à l'intervention de tout le personnel spécialisé (sanitaire, social, pédagogique) pour la mise en œuvre des mesures de soutien à l'intégration scolaire.

Au sein de l'établissement, **un projet d'organisation de la vie de l'enfant**, approprié à chaque type de handicap, doit être élaboré.

Les plans éducatifs individualisés **peuvent prévoir des modifications des contenus des programmes** avec des parcours didactiques élaborés selon trois modalités :

- programme personnalisé ordinaire ;
- programme personnalisé pour des objectifs minimaux ;
- programme différencié avec modifications des critères et activités pour l'évaluation.

Des modalités spécifiques et des conditions adaptées peuvent être prévues pour les examens, avec des mesures compensatoires (tiers temps aux examens) et de dispense (épreuve écrite d'une langue étrangère). Ce plan éducatif individuel (PEI) indique également le nombre d'heures de soutien.

Les enseignants de la classe sont tous tenus de favoriser l'intégration de l'élève handicapé à travers ce PEI, en rapport avec les compétences de l'élève. **L'objectif est moins la réussite scolaire que la valorisation de la personne handicapée**, dans la mesure où sa différence doit être plutôt vue comme une richesse par ses pairs.

Procédure pour l'inclusion des élèves et des étudiants handicapés (article 7) loi 107/2015

Synthèse

- a) À la demande des parents, le pédiatre laissé à leur libre choix transmet la demande d'évaluation de la condition d'invalidité par des moyens télématiques à la commission de l'INPS (*Istituto Nazionale della Previdenza Sociale*).
- b) La commission évalue la condition d'invalidité et établit l'évaluation fonctionnelle diagnostique : la documentation est remise aux parents.
- c) Les parents le remettent au directeur de l'école et à l'autorité locale compétente aux fins de l'élaboration du PEI et du projet individuel, lorsque requis par les parents.
- d) Le directeur de l'école envoie la documentation au GIT aux fins de la proposition de soutien et de ressources.

Dans cette nouvelle procédure, la famille est libérée de certaines tâches bureaucratiques, qui relèvent du praticien de base et de l'école.

5.2. Les adaptations de la scolarisation sont nombreuses

Des adaptations de la scolarisation peuvent être mises en œuvre pour favoriser l'intégration scolaire d'enfants porteurs de handicaps parfois très lourds (notamment les enfants autistes). Ces mesures qui relèvent de dispositions législatives peuvent se décliner ainsi :

- limitation éventuelle de l'effectif lorsqu'une classe accueille un ou plusieurs (au maximum 4) élèves handicapés : 20 élèves pour l'école maternelle, primaire, et le collège ; il est limité à 25 élèves au lycée ;

- allongement du cursus scolaire jusqu'à l'âge de 20 ans pour les enfants handicapés et possibilité exceptionnelle de triplement d'une classe ;
- aménagement des programmes, méthodes et examens (cf. *supra* PEI). Les élèves porteurs d'un handicap lourd qui ne peuvent obtenir l'*Esame di stato* (le baccalauréat italien) se voient délivrer un certificat de compétences reconnu par l'agence pour l'emploi, pour la recherche d'un travail ;
- apport d'un matériel pédagogique et technologique adapté au type de handicap (ordinateurs, logiciels, etc.).

Remarques de la mission

On peut considérer ici encore que toutes ces modalités sont assez proches de celles mises en œuvre en France, à savoir PPS, PAP, GEVA-Sco, programmation adaptée des objectifs d'apprentissage (PAOA), aménagements d'examens, matériel pédagogique adapté, etc.

- Les principales différences résident :

- dans l'élaboration du PEI et son contenu ;

- dans l'attribution d'heures de soutien ;

- dans la réduction d'effectif en fonction du nombre d'élèves handicapés accueillis ; il faut remarquer que cette diminution n'est pas tout à fait réelle car le nombre d'élèves par classe est souvent inférieur à 20.

- Le processus d'inclusion se caractérise par le souci de faire accepter la différence. Les adaptations scolaires montrent plus une appréhension de la diversité comme source de bien-être social qu'une ambition de réussite scolaire à tout prix.

6. Des enseignants de soutien (*docente per il sostegno*) au cœur du processus d'inclusion

6.1. Le processus inclusif repose, avant tout, sur les enseignants de soutien

L'enseignant de soutien tel que le définit la loi 517/1977 est un enseignant avec une formation spécifique dans toutes les formes de déficience et rompu à toutes les formes d'intégration en faveur des élèves en situation de handicap.

Zoom enseignant de soutien

- Qui le demande ? Le chef d'établissement (article 41 e 44 D.M. 331/98)

- Pour combien d'heures ? La quotité découle du diagnostic fonctionnel et du projet formulé par le conseil de classe. Décision du neuropsychiatre au niveau régional, *in fine*.

- Selon quel critère d'affectation ? Un poste pour le soutien est attribué selon un rapport 1/138 élèves fréquentant l'école de la région (*articolo 40 Legge 449/1997*)

- Quelles dérogations ? Le chef d'établissement peut demander dans le cas où le handicap est particulièrement lourd la nomination d'un enseignant de soutien en dérogation du rapport 1/138. (*articolo 35 comma 7 Legge 289/2002*).

La philosophie qui a inspiré la loi 517 de 1977 (et les règlements subséquents) envisage l'enseignant de soutien sous deux formes :

- comme une ressource supplémentaire pour toute la classe et non pas uniquement pour l'élève en situation de handicap. Cet enseignant est en effet attribué à la classe dans laquelle est scolarisé l'élève en situation de handicap (C.M. 250/1985 ; Nota n. 4088 2/10/02), classe dont il est « cotitulaire » (*contitolare*) ;
- comme une sorte de directeur du processus d'intégration, reliant le succès du processus à la participation de toute l'équipe enseignante.

Dans les faits, si la mission a rencontré des enseignants de soutien très investis, activant des environnements spécifiques et collaborant avec leurs collègues, elle a aussi pu constater des situations moins idylliques. Les personnes interrogées, tant dans les établissements scolaires qu'au niveau régional ou ministériel n'ont pas caché les difficultés récurrentes de mise en œuvre d'une telle collaboration²⁴ : formation insuffisante, précarité des emplois et *turn over*, temps de concertation trop faible, etc.

6.2. Le nombre d'enseignants de soutien est considérable malgré un problème de vivier

Les enseignants de soutien relevant du ministère (MIUR) sont au nombre de 138 849 à cette rentrée 2017 au niveau national²⁵, pour 234 658 élèves en situation de handicap, soit 1 pour 1,69. En France, on compte 35 759 postes spécialisés²⁶ et plus de 300 000 élèves en situation de handicap, en milieu ordinaire.

Nombre de professeurs de soutien à chaque niveau de la scolarité

Dans la région du Latium	
Maternelle	523
Primaire	3 584
Secondaire 1 ^{er} cycle	2 242
Secondaire 2 nd cycle	1 817
Total	8 166

Dans la région visitée par la mission, celle du Latium, si l'on rapporte le nombre d'élèves en situation de handicap au nombre de professeurs de soutien dans la région du Latium, on constate :

- maternelle : 1 enseignant de soutien pour 4,5 élèves ;
- élémentaire : 1 enseignant de soutien pour 2,62 élèves ;
- secondaire : 1 enseignant de soutien pour 2,78 élèves ;

²⁴ La consultation de quelques sites (individuels ou syndicaux) corroborent et illustrent ces difficultés. Par exemple, <https://www.wired.it/attualita/.../insegnanti-sostegno-scuola-italia/>

²⁵ 819 049 enseignants tous niveaux ; 680 200 en milieu ordinaire ; 138 849 enseignants de soutien. Données MIUR.

²⁶ Y compris psychologues scolaires, ... et sans distinction handicap / adaptation.

- secondaire : 1 enseignant de soutien pour 3,36 élèves.

Ce qui peut se traduire par un enseignant de soutien pour trois élèves environ dans la région du Latium. Ce taux supérieur à la moyenne nationale peut s'expliquer par la volonté politique régionale de positionner davantage l'enseignant de soutien comme co-titulaire de la classe et non plus comme attribué à un seul élève.

Mais, les interlocuteurs du monde éducatif rencontrés ont tous évoqué une double difficulté :

- le recrutement des enseignants de soutien : la profession n'est pas très attractive, ce qui conduit à avoir parfois des « enseignants précaires » et non formés comme enseignants de soutien ;
- le retour d'environ 70 % des enseignants de soutien dans les classes ordinaires après l'engagement de cinq ans, car bien qu'ils considèrent généralement cette expérience très enrichissante, elle ne s'avère pas moins « usante ».

Ainsi, 16 % des élèves handicapés à l'école primaire ont changé d'enseignant de soutien durant l'année scolaire et 19 % pour le premier degré secondaire. 42 % des élèves handicapés de l'école primaire change d'enseignant de soutien chaque année, contre 36 % pour le premier degré secondaire.

6.3. Deux types d'accompagnement supplémentaire existent : des assistants à l'autonomie et à la communication

Dans le cas où la situation de l'élève le nécessite, d'autres professionnels sont prévus pour affronter les problèmes d'autonomie et de communication *cf. c.d. assistenti ad personam*.

Les collaborateurs scolaires (*collaboratori scolastici*) sont de deux ordres :

- les **assistants à la communication**, particulièrement destinés aux élèves atteints de cécité ou de surdité, mais aussi parfois aux élèves autistes. Ils sont là, dit-on à la mission, « pour éliminer les barrières architecturales ou sensori-perceptives » ;
- les **assistants éducatifs** (nommés *assistente educativo culturale* - AEC dans la région du Latium) ont pour mission de favoriser l'autonomie dans le milieu scolaire, en plus de l'enseignant de soutien. Ils se voient confier la tâche désignée sous le nom d'« assistance de base » des élèves en situation de handicap.

C'est le chef d'établissement qui détermine les missions de ces personnels qui cependant dépendent de la région ou d'une autorité plus locale (commune)²⁷. Les autorités locales et régionales sont en effet tenues, de « fournir assistance », à savoir des assistants éducatifs et des assistants de communication pour les élèves en situation de handicap. Les écoles sont affiliées à des coopératives pour l'obtention des assistants.

²⁷ *Competenza Comune (per le scuole materne, elementari e medie) e Provincia (scuole superiori)* art. 139 D.Lgs 112/1998.

Un exemple de fonctionnement : Palerme

Les associations ont créé un *tableau communal* où les assistants potentiels s'inscrivent sur la base de leurs compétences. Les écoles choisissent les personnes selon leurs profils en fonction des besoins des élèves.

L'article 13, paragraphe 3, de la loi 104 de 1992 attribue à l'AEC les tâches suivantes :

- participer aux activités de planification scolaire ;
- soutenir les enseignants dans les activités pratiques / fonctionnelles et sociales / relationnelles pour faciliter l'intégration communicative de l'élève ;
- assister l'élève dans ses déplacements (par exemple, de la classe au gymnase ou de la classe à la cantine) ;
- l'aider à la cantine et dans ses soins d'hygiène personnelle ;
- l'aider à participer aux activités scolaires, récréatives et éducatives prévues par le programme d'études scolaires ;
- l'aider lors des voyages éducatifs à surmonter les obstacles architecturaux ;
- l'aider à participer aux voyages scolaires ou aux visites culturelles ;
- l'assister la nuit pendant les voyages scolaires lorsque cela est nécessaire.

Les assistants d'éducation sont attribués pour dix heures hebdomadaires en moyenne, à tous les niveaux scolaires, avec une très forte disparité entre le nord et le sud. Ils ont globalement un niveau V et **ce sont souvent les *Bidelli*, employés sans fonction précise**, qui assument des charges multiples et variées, sorte de factotum, **qui assurent ces fonctions lorsqu'il s'agit d'assistance de base**.

6.4. Malgré tout, quelques familles sont insatisfaites en raison d'un nombre insuffisant d'heures de soutien

Une comparaison récente entre les régions du nombre d'heure de soutien par enfant a montré une certaine inégalité d'attribution.

Dans les régions du Mezzogiorno, le nombre d'heures hebdomadaires moyennes de soutien attribué est le plus important d'Italie : 16,1 heures à l'école primaire par élève, 13,2 heures au niveau secondaire premier grade. Dans le nord, ce nombre d'heures hebdomadaires est le plus faible, il est respectivement de 12,5 et de 10,1.

Cette mise en lumière a conduit récemment un certain nombre de familles à estimer insuffisant le nombre d'heures affectées à leur enfant. Paradoxalement, ce sont les familles du Mezzogiorno qui ont formulé le plus de recours au tribunal administratif pour obtenir l'augmentation des heures de soutien : environ 12,4 % des familles du primaire et 9,1 % du secondaire pour le Mezzogiorno, contre 5 % et 2 % pour le nord. La mission n'ayant pas pu rencontrer les associations ni les familles, elle n'a pas été en mesure de creuser cette question.

Cette insatisfaction des familles s'exprime également face à la diminution du nombre de collaborateurs scolaires, compte tenu du coût important pour les communes dans un contexte de restriction budgétaire. Le document du site de *Reppublica TV* du 20 novembre 2017 illustre bien la difficulté à laquelle sont confrontées les familles – et sans doute les établissements scolaires – habitués à une sorte de prospérité en termes de moyens d'accompagnement de toute sorte : « *La plainte provient d'un groupe de mères de Cerveteri, province de Rome. À cause des coupes budgétaires communales, les heures d'assistance de leurs enfants handicapés ont drastiquement diminué (il servizio di assistenza educativa culturale, l'AEC). Résultat : certains enfants ne fréquentent l'école que quelques jours par semaine, d'autres y arrivent plus tard et en partent plus tôt ; une mère va à l'école chaque jour pour assister elle-même son fils* »²⁸.

Remarques de la mission

- Le rôle des enseignants de soutien est fondamental (trop ?), ce qui peut parfois conduire les enseignants *curriculaires* à se dispenser de s'engager dans l'intégration.
- Les moyens mis en place en termes d'enseignants de soutien sont considérables. La création d'autant de postes d'enseignants spécialisés en France aurait non seulement un coût budgétaire très important mais poserait aussi un problème de vivier. Néanmoins, il pourrait être intéressant de parcourir l'hypothèse d'une augmentation substantielle du nombre de coordonnateurs d'ULIS en collège, de manière à travailler en pôle ressource plutôt qu'en dispositif souvent encore trop fermé.
- L'accompagnement est dévolu aux collectivités territoriales dont les moyens tendent à diminuer.
- Une intégration qui repose plus sur une abondance de soutien humain que sur une organisation pédagogique.

7. Une coordination efficace de l'ensemble des acteurs du fait de la place accordée à l'établissement

7.1. Le chef d'établissement est un acteur central

Le chef d'établissement a pour mission de favoriser l'inclusion de tous les élèves à besoins éducatifs spécifiques (BES) :

- il dirige et coordonne toutes les actions, initiatives et activités selon la procédure prévue par les normes de références (*norme di riferimento*) en présidant des groupes de travail pour l'intégration scolaire (GLHI et GLHO, voir *infra*) ;
- il garantit l'équilibre des classes en portant une attention à la dispersion adéquate des élèves à BES, à l'utilisation des assistants éducatifs (*assistente educativo culturale*) ainsi que de toutes les autres formes de soutien ;
- il organise et favorise le plan de formation des enseignants à la prise en charge des BES ;
- il valorise les projets qui améliorent le processus d'intégration ;
- il dirige les conseils de classe de manière à promouvoir et à développer des PEI favorisant la participation à toutes les activités scolaires ;

²⁸ Annexe 4 : extrait *Reppublica TV*.

- il implique les familles et favorise leur participation à l'élaboration du PEI ;
- il met en œuvre des actions particulières d'orientation afin d'assurer une continuité dans la prise en charge des élèves handicapés poursuivant leur scolarité ;
- il entreprend les initiatives visant à supprimer les obstacles matériels (architecture).

Il réalise le plan d'activités inclusif (*Piano delle attività d'inclusione - PAI*) qui est à la fois le rapport d'activités de l'année écoulée et les innovations à réaliser pour l'année suivante. Il faut ajouter que le projet d'établissement (*Piano dell'Offerta formative - POF*) comprend toujours une partie importante dédiée à la stratégie intégrative mise en œuvre dans l'établissement.

7.2. Des groupes de travail inter catégoriels pour l'intégration scolaire sont présents au sein de l'établissement

Le GLHO est le groupe de travail opérationnel qui définit les actions spécifiques et concrètes relatives à tel ou tel enfant. Il est présidé par le chef d'établissement. Il se compose des enseignants, de l'enseignant de soutien, des parents, des opérateurs ASL qui suivent l'enfant et des opérateurs du médico-social, de l'assistant à l'autonomie et à la communication. Ce groupe définit le PEI en fonction du PDF, il indique les ressources nécessaires et le nombre d'heures de soutien. Le PEI est signé par les parents ainsi que par les autres membres du GLHO.

Le GLI (*groupe de travail pour l'inclusion - gruppo di lavori per l'inclusione*) est un groupe de travail pour l'intégration scolaire, présidé également par le chef d'établissement et composé d'enseignants disciplinaires et de soutien, de représentants des autorités, d'opérateurs de agences sanitaires locales (ASL) d'opérateurs des services d'assistance à l'autonomie et à la communication, de parents et d'élèves. Le GLI définit le processus intégratif dans le contexte scolaire, il coordonne l'activité des groupes de travail de classe et examine les problèmes généraux liés à l'intégration scolaire dans l'établissement.

Si le GLHO est opérationnel au niveau de l'élève, le GLI intervient au niveau de l'établissement et des autorités compétentes. Il formule les demandes annuelles de ressources auprès des autorités académiques²⁹, (les enseignants de soutien) et des autorités locales (les assistants). En 2015, la loi 107/2015 prévoit un passage intermédiaire par le groupe territorial pour l'inclusion (*GIT gruppo territoriale per l'inclusione*).

7.3. La gouvernance s'articule à différents niveaux territoriaux pour développer des actions coordonnées et les mettre en synergie

Des « accords de programme » sont signés entre l'agence sanitaire locale (ASL), la municipalité et l'école. Ils favorisent la coordination des services scolaires avec les services sanitaires, sociaux, culturels, sportifs et récréatifs, les services de transport, et les coopératives d'aide à la personne. Au niveau de la commune, un groupe de travail inter institutionnel veille à la parfaite collaboration entre les autorités locales et les agences sanitaires locales, pour que le soutien et la mise en œuvre des « accords de programme » soient réalisés, en particulier pour les enfants affectés d'un handicap grave.

²⁹ *Ufficio scolastico regionale -USR.*

Le « projet individuel » (article 14 de la loi 328/2000) définit et quantifie les besoins en services médicosociaux à la personne que les autorités locales responsables ont à organiser (régions, départements et communes).

Au niveau national, le ministère de l'instruction, de l'université et de la recherche (MIUR) met en place diverses mesures de soutien pour favoriser l'intégration : soutien aux enseignants, financement des projets, formation du personnel enseignant et des personnels administratif, technique et auxiliaire ou d'appui, programmes spécifiques.

Au niveau régional, le bureau régional de l'éducation (USR), adapte la politique nationale.

Au niveau territorial, d'autres organismes ont la tâche de proposer des initiatives pour réaliser et améliorer le processus d'intégration :

- au niveau régional, le groupe de travail interinstitutionnel régional (*Gruppo di lavoro interistituzionale regionale - GLIR*), formé par les représentants des autorités locales, ASL et associations de handicapés). Le GLIR a une mission d'impulsion de la politique régionale inclusive. Il est un lieu de coordination et de régulation : harmonisation des critères d'attribution des AEC ou diminution des disparités de ressources, notamment ;
- au niveau de la « zone territoriale » (réseau d'école d'un même territoire, sorte de bassin ou district), le groupe de travail pour l'inclusion (*gruppo territoriale per l'inclusione - GIT*) institué par la loi 107/2015 ;
- au niveau de l'établissement, le groupe de travail pour l'inclusion (*Gruppo di lavoro per l'inclusione - GLI*).

Remarques de la mission

- Un groupe de travail constitué au niveau de chaque classe intégrant un élève en situation de handicap collabore à l'élaboration du projet éducatif individualisé de l'enfant. Cela correspond à peu près au dispositif français de l'ESS.
- Le rôle du chef d'établissement est prépondérant ; il est le véritable chef d'orchestre de l'inclusion.
- La chaîne décisionnaire peut paraître complexe en apparence mais elle fonctionne assez bien du fait de la place centrale donnée au niveau établissement et de la responsabilité assumée au niveau territorial.

8. Une formation en évolution mais des enseignants dits précaires

Le **niveau de formation des enseignants de soutien est apparu inégal**. Beaucoup sont arrivés sur ces emplois, sans y être préparés et beaucoup ont un statut précaire. Cependant, la mission n'a pas rencontré un nombre suffisant d'enseignants de soutien pour pouvoir généraliser son propos. Elle peut seulement constater que parmi les personnes interrogées : certains disent s'être formés sur le tas ; certains n'ont pas enseigné en milieu ordinaire ; toutes sont des femmes.

8.1. Les enseignants de soutien bénéficient d'une spécialisation, les enseignants « curriculaires » d'un module

Après l'obtention de « *l'abilitazione all'insegnamento* » (équivalant au concours de professeur des écoles et au CAPES en France) à l'issue de cinq années d'études à l'université, les enseignants peuvent préparer, en plus de leur formation « classique », une spécialisation complémentaire, axée sur l'enseignement aux enfants handicapés. Ils peuvent toutefois enseigner en classe ordinaire.

S'ils font le choix de devenir enseignants de soutien pour les élèves handicapés, ils s'engagent à exercer ces activités spécifiques durant cinq ans au minimum. Ils ont alors une obligation de service identique à celle des enseignants de classes ordinaires. Ils ne bénéficient pas d'indemnité supplémentaire.

- **Spécialisation pour l'école primaire** (article 13, Loi 107/2015) : le cours de spécialisation pour les activités de soutien est annuel et implique l'acquisition de 60 crédits universitaires (*crediti formativi universitari - CFU*), dont au moins 300 heures en stage, soit l'équivalent de 12 crédits universitaires. Il est dispensé dans les universités agréées par le ministère. Il est accessible après un test de présélection réservé aux candidats titulaires d'un master en sciences de l'enseignement primaire ayant obtenu 60 autres CFU liés à la didactique de l'inclusion. Les étudiants obtiennent in fine une certification pour occuper un poste d'enseignant de soutien de l'école primaire. Les coûts liés à la formation sont entièrement à la charge de ceux qui la suivent.
- **Spécialisation pour l'enseignement secondaire premier cycle et deuxième cycle** (article 14) : la spécialisation pour le soutien à l'enseignement secondaire des deux cycles est assurée par le cours de spécialisation en pédagogie spéciale et didactique. Il est dispensé dans les universités agréées par le ministère. Il est annuel et implique l'acquisition de 60 CFU, dont au moins 300 heures en stage, soit 12 CFU. Le ministère est responsable de la planification des cours en fonction des besoins du système national d'éducation et de formation. L'accès aux cours s'effectue également par une épreuve sélective. À compter de 2019, les aspirants devront être en possession non seulement de la certification prévue pour l'enseignement dans les deux degrés de l'école secondaire, mais également de 60 CFU relatifs à la didactique de l'inclusion. Là encore, les coûts de la formation sont entièrement supportés par les étudiants.

Par ailleurs, le ministère de l'instruction, de l'université et de la recherche a récemment introduit un module spécialisé intégré dans le cursus de formation initiale des nouveaux enseignants. Cette préparation des « enseignants curriculaires » (*insegnanti curricolari*) devrait permettre d'alléger la charge des enseignants de soutien pour qu'ils puissent se concentrer sur les cas les plus lourds. Cette mesure vise aussi, à terme, à économiser des ressources financières et humaines.

8.2. Un changement de perspective est amorcé dans la formation continue

Dans le cadre du plan national de formation (article 124 de la loi 107/2015), des actions de formation sont prévues pour atteindre les objectifs de l'inclusion scolaire.

Ainsi, le plan de formation des enseignants 2016-2019 du MIUR (*Piano per la formazione dei docenti*³⁰) décline neuf priorités³¹ dont l'inclusion et le handicap. L'inclusion y est définie comme une modalité quotidienne et l'accent est mis sur l'élargissement de formation à destination des enseignants curriculaires. Le contenu de formation est « basé sur une vision participative de l'inclusion et orientée vers la coopération et le "cooperative teaching"³² ». Si le plan définit les actions de manière assez floue, il précise à chaque fois la cible, le nombre de personnes formées, et même parfois les impératifs en nombre pour chaque Institut scolaire. Il inclut les « collaborateurs scolastiques ». Le tableau ci-dessous directement traduit du *Piano per la formazione dei docenti* montre ainsi une majorité de formations destinées aux enseignants de classe ordinaire.

INCLUSIONE E DISABILITÀ

Cible	Action de formation	Personnels impliqués
Coordonnateurs	Au moins 2 enseignants pour chaque institut scolaire : actions de coordination pour l'inclusion	17 000
Personnels de direction	Formation à l'inclusion	7 000
Personale ATA	Au moins 2 personnes pour chaque institut scolaire : un administratif et un collaborateur scolaire	33 000
Enseignants (tous niveaux, tous grades)	Didactique inclusive avec un éventuel support numérique	58 000
Enseignants (tous niveaux, tous grades)	Formation psychopédagogique	1 000
Enseignants (tous niveaux, tous grades)	Formation à l'usage des technologies pour le handicap	1 000
Enseignants de soutien	Formation à des troubles spécifiques	16 500
Total		132 5000

Le volume de formation continue dont ces personnels sont susceptibles de bénéficier n'apparaît pas dans ce plan de formation.

Par ailleurs, deux autres modalités originales de formation sont actuellement mises en œuvre :

- une sorte de chèque-formation de 500 € annuels pour chaque enseignant lui ouvrant droit à la formation qu'il souhaite ;
- une offre de master – en dehors du temps de service – mais avec un droit d'inscription payé par le ministère. 7 000 enseignants auraient ainsi été formés en deux ans aux problématiques des DYS (35 masters ouverts). Un master autisme vient d'être également ouvert selon le même principe de fonctionnement.

³⁰ MIUR http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf

³¹ « *Autonomia organizzativa e didattica ; Didattica per competenze, innovazione metodologica e competenze di base ; Competenze digitali e nuovi ambienti per l'apprendimento ; Competenze di lingua straniera ; Inclusion e disabilità ; Coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile globale ; Integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale ; Scuola e Lavoro ; Valutazione e miglioramento* »

³² En anglais dans le texte.

L'objectif est ambitieux et l'enjeu de formation considérable ; des ajustements seront certainement à apporter en cours de réalisation.

8.3. Des centres de ressources territoriaux (*centri du supporto per la consulenza alle scuola*) sont créés pour une réponse plus locale

Les centres de ressources territoriaux sont des instituts coordonnés par l'USR en accord avec le ministère pour « répondre à la nécessité d'une interface provinciale en termes de ressources », selon le chef de bureau « Direzione generale per lo studente, l'integrazione e la partecipazione MIUR », ces centres sont considérés comme des espaces de recherche didactique et d'expérimentation mais sont de fait essentiellement des centres de conseil, une sorte de guichet unique d'experts. Ils informent et forment les enseignants, les étudiants et les familles sur les ressources technologiques disponibles. Ils peuvent être consultés par les écoles d'un secteur par exemple pour le choix d'un matériel didactique approprié. Ils font d'ailleurs l'achat de matériel qu'ils tiennent à disposition. Deux enseignants sont mis à disposition dans chaque centre et une quinzaine d'enseignants participent aux activités de conseil en dehors de leur temps de service et contre rémunération. Les centres sont situés dans les écoles pilotes avec une grande expérience en matière d'intégration.

Remarques de la mission

- Il existe un niveau de formation inégal mais une volonté forte d'améliorer la situation.
- Les enseignants italiens acceptent de se former en dehors de leur temps de travail, de la même manière qu'ils acceptent le principe d'un travail d'équipe en sus.
- Les centres de ressources locaux correspondent peu ou prou à ce qui existe déjà dans certaines académies (des enseignants spécialisés qui répondent aux sollicitations de leurs collègues) et à ce qui est envisagé dans le cadre de la construction de la plateforme nationale (soutien local). Il s'agit d'un conseil et/ou d'une formation totalement adaptée à la situation (modèle FIL : formation d'initiative locale).

9. Une inclusion avant tout citoyenne

9.1. L'ancrage de l'inclusion scolaire se trouve dans l'*aggiornamento* psychiatrique

Pour comprendre les fondements du système italien d'inclusion des élèves en situation de handicap, il faut remonter aux années 70 et au militantisme puissant du psychiatre Franco Basaglia³³ qui a mis un terme aux asiles italiens. Dans ces années-là, **le mouvement anti-institutionnel**, né d'une certaine philosophie politique³⁴ (Deleuze / Foucault) et supporté par une demande plus générale de changement, aboutit à la loi 180 de réforme psychiatrique et à la progressive fermeture des hôpitaux psychiatriques en Italie.

³³ Mario Colucci et Pierangelo Di Vittorio, *Franco Basaglia. Portrait d'un psychiatre intempêtif*, érès, 2005.

³⁴ Notamment : Michel Foucault *Histoire de la folie à l'âge classique*, 1961, rééd. Gallimard, coll. Tel, 1997. Gilles Deleuze et Félix Guattari, *L'Anti-Œdipe*, premier tome de *Capitalisme et Schizophrénie*, 1972, rééd. Minuit, 1995.

Mais cette action dépasse l'entreprise d'abolition de l'asile pour questionner d'une manière plus large les mécanismes de pouvoir qui régissent la participation et l'exclusion sociale³⁵. Ainsi, **la logique dé-ségrégative** élaborée à partir d'un milieu spécifique, la psychiatrie, et d'un problème particulier, la santé mentale, servent aussi à transformer les conduites à l'égard de toute déviance, tout handicap, toute marginalisation. De surcroît, l'ensemble de la société italienne s'implique dans le combat contre le pouvoir psychiatrique.

L'intégration des élèves en situation de handicap en Italie repose ainsi sur la légitimité du droit : le *Consensus juris* de Cicéron est dans ce cas moins défini comme un assentiment que comme un acte délibératif collectif. C'est un **processus global de transformation sociale qui s'attache avant tout à l'humanité de la personne**, contestant l'appareil scientifique et ses traitements, proposant de soigner autrement que par la coercition et la mise à l'écart en s'appuyant sur les interactions entre les individus eux-mêmes. Car ce modèle intégratif accorde une place importante à la communauté, peut-être dans une tradition chrétienne où l'infirmité doit faire l'objet d'une grande sollicitude des semblables, mais peut-être aussi dans l'autre tradition culturelle italienne (le parti communiste) qui privilégie les déshérités.

Il n'est donc pas surprenant que le premier texte législatif majeur sur la scolarisation des élèves en situation de handicap date de 1977, « *l'époque des mouvements* »³⁶, ni que ce texte définisse ces élèves comme membres de l'école et ainsi membres de la *Citta*.

9.2. La condition humaine et sociale est privilégiée, parfois dans l'illusion pédagogique

L'Italie accueille, à tous les niveaux scolaires, des élèves dont les capacités sont très diverses. Certains d'entre eux peuvent être assimilés, par leur langage, leur attitude face à l'école ou leurs potentialités, aux élèves qui fréquentent habituellement les ULIS en France ; d'autres peuvent au contraire disposer de peu de langage et d'acquis très faibles – la notion d'écrit, celle de syllabe ou de phonème comme la reconnaissance des couleurs par exemple n'étant pas encore très sûre – alors qu'ils sont devenus adolescents. Ces décalages parfois considérables entre l'âge et le niveau scolaire rendent délicates les inclusions et invitent les équipes à envisager des résultats très modestes et à privilégier une réponse individualisée. Certains élèves sont par exemple retirés des classes plusieurs fois par jour grâce aux enseignants de soutien pour participer à d'autres activités ou pour se reposer car leur condition physique et/ou mentale ne leur permet pas une assiduité de tous les instants.

Les enseignants curriculaires disent d'abord tous les bénéfices que tirent les élèves sur le plan social, en fréquentant les mêmes lieux que les autres, en pouvant parfois participer à des projets communs. Ils évoquent moins les apprentissages de base, dans un cadre pédagogique suffisamment aménagé.

Les observations dans les établissements confirment cet accent mis à la fois sur la présence parmi les pairs et la **solidarité** de ceux-ci. Dans les situations d'enseignement ou dans les moments de vie scolaire (couloirs, sorties, etc.), les autres élèves non handicapés semblent préoccupés par le sort réservé à leurs camarades *disabili*. En classe, ils les acceptent auprès d'eux dans toutes les activités,

³⁵ Mario Colucci et Pierangelo Di Vittorio, *Le 68 de la psychiatrie italienne : l'effet Basaglia*, Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique, 107 | 2009, 37-44.

³⁶ Crainz Guido, *Les transformations de la société italienne*, Vingtième Siècle. Revue d'histoire, 2008/4 (n° 100), p. 103-113. DOI : 10.3917/ving.100.0103. URL : <https://www.cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2008-4-page-103.htm>

malgré un développement intellectuel souvent très éloigné et ils font montre d'une grande bienveillance.

Pour autant, la pédagogie *peer to peer* constamment évoquée par les enseignants rencontrés n'est pas réellement mise en œuvre : d'abord parce que le double accompagnement des élèves handicapés (enseignant de soutien et collaborateur technique) ne nécessite guère d'aide supplémentaire ; ensuite parce que s'il s'agit bien d'une relation horizontale d'un élève vers un autre élève, celle-ci relève plutôt du soutien dans l'accomplissement d'un geste que dans la réalisation d'un exercice. Il s'agit plus de solidarité que de collaboration, comme c'est le cas généralement dans cette modalité d'enseignement. Deux exemples illustrent ce propos :

- un jeune élève autiste est censé présenter aux membres de la mission son travail sur un tableau numérique ; une élève se tient à ses côtés et lui tient pratiquement la main pour qu'il appuie au bon endroit sur le tableau ;
- dans la deuxième situation, l'enseignante explicite à la classe le vocabulaire d'une chanson française (*Vive le vent d'hiver*) que les élèves viennent de chanter pour accueillir la mission. L'explication est frontale, les échanges entre élèves sont limités, l'élève en situation de handicap est présent mais ne semble pas concentré sur l'activité en cours dans la classe.

Sans conclusion hâtive et avec les réserves dues aux nombres réduits d'observations de classes, la mission considère que si l'école et l'établissement sont des lieux manifestes de collaboration et d'entraide, ils ne sont pas véritablement des lieux de mutualisation des savoirs... mais le peuvent-ils du fait de la très grande diversité entre les élèves ?.

Une autre situation observée – un atelier artistique – démontre également l'importance accordée avant tout au bien-être, à l'expression de soi et à la dignité de la personne dans les objectifs poursuivis. Cet atelier destiné à tous les élèves d'un lycée combine une approche théorique aux thèmes et aux techniques artistiques avec une approche plus pratique qui permet aux participants de réaliser des projets artistiques. S'agissant des jeunes étudiants non handicapés, l'atelier nourrit trois niveaux d'objectifs (bas, moyen, avancé) pour chacune des approches (histoire de l'art et pratique artistique). Durant la séance observée, cinq élèves très lourdement handicapés (dont certains n'ont pas la parole) sont réunis, sous la forme ULIS, et accompagnés par neuf adultes, enseignant d'art plastique, enseignants de soutien et AEC. Les objectifs poursuivis sont définis de la manière suivante : *« la médiation artistique joue un rôle d'intermédiaire et ouvre un espace symbolique et nécessaire surtout à ceux qui se trouvent en situation de fragilité, de handicap, de décalage et de différence. Pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, le projet a pour but de les aider à exprimer et mettre à distance leurs émotions, parfois envahissantes, afin de dépasser leurs difficultés et d'accompagner leur évolution vers plus d'autonomie personnelle »*. De fait, pour les élèves en situation de handicap (pour ceux qui le peuvent car au moins l'une d'entre eux ne le peut pas), il s'agit de plonger du pain dans du plâtre et de le coller sur une toile, avec l'aide d'un AEC.

L'interrogation des inspecteurs membres de la mission porte sur les attendus de cette « pseudo-confrontation » aux œuvres de Annibale Carracci et Pierre Manzoni car la ligne est étroite dans ce cas entre l'activité occupationnelle, l'illusion pédagogique et la supposée « *élaboration consciente des émotions* ». S'il y avait des objectifs à définir pour ce type de séance dans une unité d'enseignement en France, ils relèveraient sans aucun doute d'un tout autre lexique, comme par exemple : découvrir

des matières (peinture, plâtre, etc.) et des couleurs, découvrir et maîtriser des gestes (déposer, étaler, mélanger, etc.), apprendre à tenir un objet ou un outil, etc.

Cependant, ici encore l'atmosphère est empreinte de camaraderie et l'ensemble des personnels éducatifs est dans une attitude d'encouragement et de mansuétude.

Force est de constater que ces élèves ont toute leur place dans l'atelier et dans l'établissement, même s'il faut faire un pas de côté pour comprendre que **les attendus relèvent principalement de la participation sociale**³⁷.

Les principes fondateurs de la législation italienne en matière de handicap subsistent donc dans les modalités inclusives de la *Buona Scuola* actuelle : sans scolarisation, il y a régression ; la scolarisation est synonyme d'intégration sociale³⁸ ; l'isolement est négatif.

9.3. Une vision trop compensatrice du handicap peut devenir une source de dérive

Au premier abord, le débat entre partisans d'une approche spécifique des élèves en situation de handicap et militants d'une conception universaliste semble constituer la principale différence de conception entre la France et l'Italie : d'une côté le maintien d'établissements spécifiques, de l'autre, la « désinstitutionnalisation ».

Toutefois, en analysant plus précisément la question des aides et des aidants, une certaine similarité apparaît dans la manière même d'aborder cette problématique, tout en en tirant des conséquences différentes.

Si en France, le débat s'est durant une longue période centré sur l'éducabilité de l'enfant³⁹, il s'est déplacé depuis la loi de 2005, vers les problèmes d'accompagnement, suffisant ou pas, de qualité ou pas, etc. La conception sous-jacente à l'orientation en ESMS est probablement qu'il existe un seuil de sévérité du handicap au-delà duquel la compensation par l'environnement physique, y compris par des aides techniques, est insuffisante et où seule l'aide humaine peut avoir une certaine efficacité. Lorsqu'il est impossible d'apporter une aide humaine suffisante, l'entrée en ESMS s'impose (et *a contrario*, quand la capacité d'accueil est insuffisante en ESMS, l'aide humaine est attribuée « d'office »).

En Italie, une fois posé le principe d'éducabilité dès les années 70⁴⁰, le soutien par l'environnement humain est érigé en règle absolue. Le ratio élèves handicapé / accompagnement sous toutes ses formes dans les établissements scolaires est pratiquement de 1 pour 1. Comme la mission l'a déjà écrit dans ce rapport, toute la scolarisation repose sur la présence en grand nombre de personnels supplémentaires que sont les enseignants de soutien et les AEC. Sans nier l'importance de cet entourage humain pour la fraction des enfants ou adolescents souffrant de déficiences sévères, les

³⁷ Le point d'orgue de ce modèle inclusif se situe dans l'expérience menée à l'université d'une sorte d'ULIS destinée à des étudiants avec des troubles des fonctions cognitives (atteints de trisomie 21, par exemple).

³⁸ Toutefois, la concrétisation de cette ambition citoyenne dans l'intégration professionnelle et la carrière sociale des personnes handicapées semble encore à mettre en œuvre, voir à ce propos : La prise en compte du handicap en situation de travail une enquête internationale : États-Unis, Royaume-Uni, Italie. 2014 ; www.travail-handicap2025.fr/base-d-information-prospective/les-enquetes/ voir également l'annexe 5.

³⁹ cf. Martine Caraglio, *Les élèves en situation de handicap*, Que sais-je, n° 4065, PUF, 2017.

⁴⁰ Une sentence de la cour constitutionnelle Italienne bannit le concept d'irréparable en 1978.

membres de la mission se demandent – avec le représentant du ministère lui-même – si le poids pris par le facteur humain dans la scolarisation, n'est pas le signe d'une représentation qui privilégie la dépendance à l'égard d'autrui.

Cette vision très compensatrice du handicap produit, dans une certaine mesure, un excès de compensation individuelle :

- par le nombre d'accompagnants autour de l'élève dont l'utilité n'est pas toujours évidente ;
- par **l'absence de programmation d'une diminution de l'accompagnement ou du soutien**, au cours de la scolarité, notamment pour des élèves souffrant d'incapacités légères ;
- par l'insuffisance d'intérêt apparent porté à la possibilité de relations sociales fondées sur l'exercice de l'autonomie ;
- par le rôle trop central de l'enseignant de soutien, parfois seul responsable de l'aménagement pédagogique.

Ainsi que l'a souligné M. Raffaele Ciambrone, chef de bureau au MIUR : **« la tendance est à déléguer et il peut même y avoir une classe spéciale dans la classe »**.

9.4. Une volonté ministérielle d'aller vers plus d'accessibilité pédagogique

Les autorités nationales sont conscientes de cette possible dérive et elles tentent de promouvoir davantage une logique d'accessibilité :

- l'introduction de la catégorie BES depuis 2012, le fait de ne pas inclure les troubles spécifiques des apprentissages dans la catégorie handicap au titre de la Loi 104/92, l'accent mis sur l'adaptation des supports d'enseignement, des exercices et devoirs, du matériel pédagogique et des situations d'apprentissage pour l'ensemble de ces élèves, l'affirmation que leur prise en charge relève de chaque enseignant, sont autant de mesures allant dans le sens du droit commun et d'un accès pour tous ;
- le contenu du nouveau plan de formation centré sur la prise en charge de l'élève en situation de handicap « *par toute la communauté éducative en évitant la délégation au seul enseignant de soutien* » le module dédié au handicap dans la formation générale viennent compléter ces mesures.

M. Ciambrone, évoque également, lors de l'entretien avec la mission, la conclusion à laquelle il est parvenu après comparaison entre plusieurs situations d'accompagnement (1 professeur de soutien pour 2 élèves vs 1 professeur pour 5) : **les résultats de l'ensemble des élèves d'une classe sont meilleurs quand le nombre d'enseignants de soutien est réduit**. En effet, les enseignants curriculaires font alors les efforts nécessaires pour aménager le rythme scolaire, la vie quotidienne de la classe et adapter leur enseignement. Ces transformations des pratiques sont bénéfiques à tous les élèves qui, de surcroît, gagnent en autonomie.

En outre, M. Ciambrone précise que l'enseignant de soutien est bien attribué à la classe dans laquelle est scolarisée l'élève en situation de handicap et que le message du ministère est clair : « il est co-titulaire de la classe et ne peut être en aucun cas seul responsable de l'intégration ».

Conclusion : perspectives pour un jardin à la française

Se dégageant d'une lecture idéaliste de l'aggiornamento psychiatrique des années 70 et de ses conséquences, la mission estime que la loi récente intitulée *Buona Scuola* – en précisant le rôle de l'enseignant de soutien⁴¹, constitue, dans une certaine mesure, une évolution positive du modèle italien. Les propos du psychiatre Basaglia en 1978 – « La marche que nous avons commencée en Italie est une très longue marche qui ne passe pas par des raccourcis, mais par de longues étapes »⁴² – anticipaient déjà l'incontournable et nécessaire durée du processus d'inclusion.

En tout état de cause, le modèle italien ne pourrait être mis en place en France, compte tenu d'une histoire, d'une temporalité et d'un contexte différents. Mais ce modèle peut en revanche être inspirant.

Les inspectrices membres de la mission envisagent **cinq axes d'évolution** possibles qui s'appuient sur l'analyse des leviers de réussite de la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le système italien :

- le rôle de l'établissement et de son chef (*direttore*) ;
- les modalités d'enseignement ;
- la formation ;
- les moyens mis en œuvre (humains ou dispositifs) ;
- la place de la personne handicapée et la solidarité nationale.

Ce dernier point constitue sans doute le plus complexe à appréhender. En France, le degré d'insatisfaction chez les familles d'enfants en situation de handicap et dans les associations semble souvent disproportionné au regard de l'investissement financier, des dispositions législatives et des évolutions en matière de scolarisation réalisées ces dernières années. On peut faire l'hypothèse que cette insatisfaction a pour principale raison le sentiment d'un manque de considération : en effet, si la participation sociale est affirmée par la loi de 2005, à l'école comme dans la rue, les personnes en situation de handicap sont encore perçues trop souvent comme un problème supplémentaire et non comme des citoyens ordinaires.

Cette dimension participative doit irriguer l'ensemble des mesures mises en place. « Une école pour tous » est un processus qui doit être réaffirmé en permanence et qu'on ne saurait considérer comme terminé une fois pour toutes ; c'est un environnement de qualité qui doit être construit autour de l'enfant, au sein de la classe et de l'établissement.

⁴¹ Qui ne doit être en aucun cas seul responsable de l'intégration dans la classe.

⁴² Cité par Bonnafé Lucien, in *Franco Basaglia : la rupture*, VST, n° 131, oct.-nov. 1980 ; *Vie sociale et traitements*, VST 2003/2 (n° 78), p. 27-28. DOI : 10.3917/vst.078.0027. URL : <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2003-2-page-27.htm>

C'est ce que propose la mission à travers les cinq axes suivants :

Axe 1. Faire de l'établissement (premier et second degrés) l'épicentre de l'éducation inclusive :

- positionner explicitement – par lettre de mission – le directeur d'école ou le chef d'établissement au cœur d'une démarche qualité ;
- coordonner les moyens d'accompagnement en pôle, dans une organisation plus globale des aides humaines, pédagogiques, éducatives et thérapeutiques ; faire de la prescription d'une aide coordonnée la règle ;
- reconnaître le travail des enseignants, les soutenir et valoriser ceux particulièrement engagés dans le processus d'inclusion.

Axe 2. Faire de l'identification des besoins et de la diversification des réponses pédagogiques le cœur de la réussite :

- instaurer la différenciation pédagogique comme manière de faire ordinaire et régulière ;
- modifier les attendus pour les enfants et adolescents dont le niveau scolaire est très faible et « co-construire » (éducateurs et enseignants) un projet spécifique autour de quelques apprentissages premiers.

Axe 3. Offrir une formation à tous les enseignants, à la fois numérique et locale :

- proposer des modules courts de type FIL (formation d'initiative locale) à destination d'équipes éducatives de un ou plusieurs établissements ;
- s'appuyer sur la future plateforme numérique nationale (2018)⁴³ ;
- proposer des actions de formation territorialisées (bassins, districts, réseau d'établissements) qui associent l'ensemble des professionnels (MEN, MDPH, médico-social) grâce à des pôles ressources ASH⁴⁴ ;
- former et nommer une personne ressource par établissement pour un travail d'animation et d'appui aux enseignants et au chef d'établissement.

Axe 4. Développer les dispositifs et transformer l'offre :

- accroître significativement l'externalisation des unités d'enseignement (UE) des établissements médico sociaux de manière à ce que – au terme de cinq ans – 80 % des enfants en UE puissent bénéficier d'une modalité de scolarisation en milieu ordinaire avec appui des services médico-sociaux aux établissements scolaires ;
- développer le partenariat – déjà possible sur la base de conventionnement – entre écoles, ESMS, collèges et lycées, dans la perspective de création de « réseaux de parcours » ;
- accroître le nombre d'ULIS en collège et lycée.

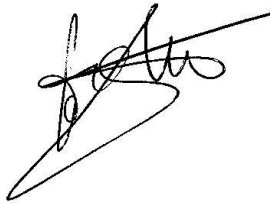
⁴³ Cf. annexe 6 : communiqué de presse lundi 4 décembre MEN SEPH.

⁴⁴ Modèle académie de Paris ou de Clermont-Ferrand.

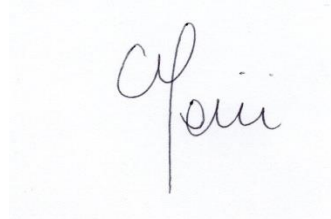
Axe 5. Promouvoir la mission « affiliatrice » de l'école pour l'ensemble des élèves :

- développer des actions qui nécessitent l'implication de chacun dans le bien-être collectif et faire participer systématiquement les élèves en situation de handicap – et leurs parents – aux instances représentatives ;
- afficher les modalités de scolarisation des élèves en situation de handicap dans l'établissement comme une plus-value de l'offre de formation de l'établissement.

Ces perspectives promeuvent une approche civique de l'éducation qui s'efforce de « *reconstruire les continuités / discontinuités qui vont de la marge au centre, et réciproquement* »⁴⁵.



Martine CARGLIO



Christine GAVINI

⁴⁵ Entretien avec Robert Castel, propos recueillis par Édouard Gardella et Julien Souloumiac, Revue TRACÉS n° 6 – automne 2009 – p. 103-112.

Annexes

Annexe 1 :	Déroulé de la mission	35
Annexe 2 :	Organisation de la scolarité en Italie	36
Annexe 3 :	Exemple de PEI (<i>Piano educativo Individualizzato</i>).....	37
Annexe 4 :	Site de <i>Repubblica TV</i> 20 novembre 2017	50
Annexe 5 :	Compte-rendu de l'entretien avec LA CGIL ET L'INAPP – <i>istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche</i>	51
Annexe 6 :	Communiqué de presse MEN et SEPH, 4 décembre 2017	53

Déroulé de la mission

Mercredi 22 novembre 2017

- *Istituto comprensivo “Visconti” et IC Quirino* : observation de classes avec élèves Asperger et autistes – entretien avec le responsable de l’inclusion
- *Istituto tecnico per il turismo “Colombo”* : Rencontre avec le professeur Giovanni Arduini, université de Cassino et de Roma 3, responsable pédagogique de la formation des enseignants de soutien

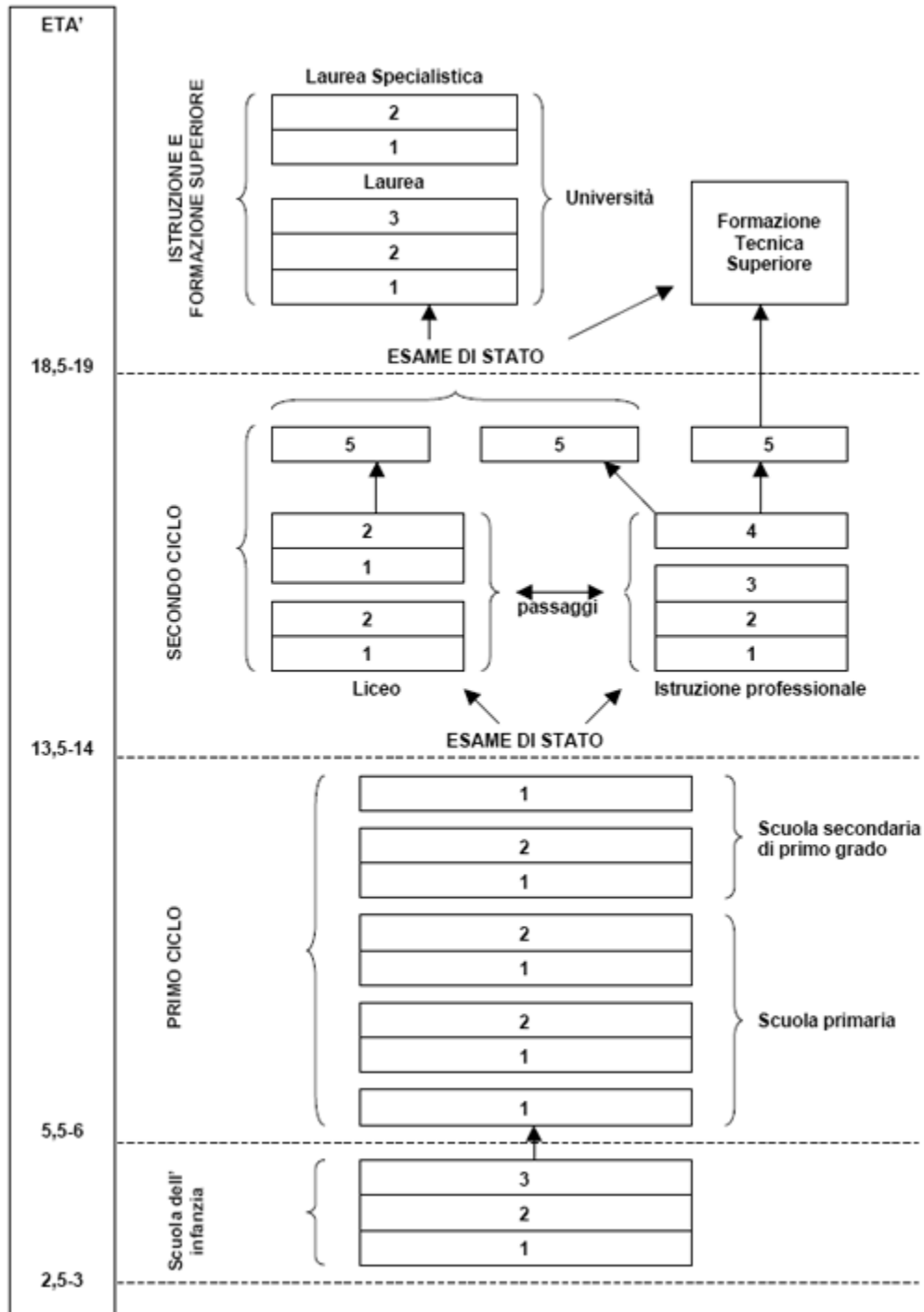
Jeudi 23 novembre 2017

- *Istituto comprensivo “Via Luigi Rizzo 1”* : observation de classes avec élèves autistes et trisomiques 21, laboratoire créatif, projection vidéo sur une expérience d’inclusion autisme
- *Istituto tecnico agrario “Emilio Sereni”* : présentation du projet européen *“Raising the Achievement for All Learners in Inclusive Education”* de l’USR Lazio
- USR Lazio : rencontre avec des représentants du GLIR (*Gruppo di lavoro inter-istituzionale regionale*)

Vendredi 24 novembre 2017

- MIUR Rencontre au ministère italien de l’Instruction avec M. Raffaele Ciambrone, chef de bureau, *Direzione generale per lo studente, l’integrazione e la partecipazione*. Représentant italien de l’*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*
- Rencontre avec Mme Anita Francini, chargée de mission relations internationales
- Réunion à l’ambassade de France avec Christophe Musitelli, conseiller de coopération et d’action culturelle, ambassade de France, Laurence Émile-Besse, attachée de coopération éducative, ambassade de France

Organisation de la scolarité en Italie



Source : Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca

Exemple de PEI (*Piano educativo Individualizzato*)

PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO SEMPLIFICATO
--

Cognome ----- Nome ----- Codice Fiscale ----- Nato a ----- (--) il --/--/----- Residente a ----- (--)

Anno scolastico -----/----- Classe/sezione ---

DIAGNOSI FUNZIONALE

DIAGNOSI: -----.

ORGANIZZAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA

FAMIGLIARI DI RIFERIMENTO	
FREQUENZA DEGLI INCONTRI	<p>I colloqui dei docenti con i familiari sono quelli previsti dal calendario fissato nel piano delle attività della scuola ed inoltre, sia su richiesta dei docenti che dei familiari, ogni qualvolta lo si ritenga necessario.</p> <p>Agli incontri si potranno eventualmente aggiungere contatti telefonici e comunicazioni sul libretto e sul diario dell'alunno.</p>

ASPETTATIVE DELLA FAMIGLIA	La famiglia si pone nei confronti dell'istituzione scolastica con un atteggiamento fiducioso riguardo al raggiungimento degli obiettivi prefissati.
DESCRIZIONE DEGLI OBIETTIVI FORMATIVI CONDIVISI	<p>Aumentare il livello di autostima al fine di fargli acquisire maggiore fiducia e sicurezza.</p> <p>Sviluppare la capacità di gestire in modo autonomo il proprio lavoro.</p> <p>Promuovere motivazione e interesse per le attività che gli vengono proposte.</p> <p>Migliorare le capacità e i tempi di attenzione e concentrazione.</p> <p>Favorire la socializzazione e la comunicazione.</p>

ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA

<p>GRUPPO CLASSE</p> <p>La classe ---, composta da ---- alunni frequentanti (-- maschi e -- femmine), si presenta eterogenea: sono presenti alunni provenienti dalla scuola media, alunni ripetenti provenienti da altri istituti, alunni ripetenti dello stesso istituto, alunni stranieri, di cui due di recente immigrazione, e alunni che usufruiscono del sostegno didattico. La classe, complessivamente, si dimostra motivata e interessata nei confronti del lavoro scolastico; gli alunni se adeguatamente stimolati seguono le proposte didattiche dei docenti e partecipano al dialogo educativo. Anche l'impegno nello studio a casa nella maggior parte dei casi è adeguato. Il comportamento è generalmente corretto anche se si registra la presenza di alcuni alunni particolarmente vivaci.</p>

<p>ATTIVITA' DI COMPRESENZA</p> <p>Nell'orario della classe sono previste due ore di compresenza.</p>
--

<p>LABORATORI</p> <p>Attualmente non sono in corso attività di laboratorio che prevedono il coinvolgimento dell'alunno.</p>
--

<p>ALTRI PROGETTI</p> <p>Si fa riferimento al P.O.F. e ad eventuali deliberazioni del Consiglio di Classe.</p>

ORARIO DELLA CLASSE					
ore	Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					

ORARIO SCOLASTICO DELL 'ALUNNO					
ore	Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					

Le ore in grassetto sono quelle in cui è presente il docente di sostegno.

GLI INTERVENTI SI CONCRETIZZANO:

L'attività del docente di sostegno si svolge in classe, salvo particolari necessità che si dovessero presentare nel corso dell'anno scolastico. In tal caso E. potrebbe recarsi, in alcuni momenti dell'attività didattica, da solo o in piccolo gruppo, in spazi diversi rispetto alla classe (biblioteca, laboratorio di informatica, aula Orientamento e Integrazione) per approfondire o ripassare particolari argomenti con il docente di sostegno.

ATTIVITA' EXTRASCOLASTICHE DELLA CLASSE

Si fa riferimento al POF dell'Istituto e alle delibere del Consiglio di classe.

INTERVENTI RIABILITATIVI ED EDUCATIVI ANNUALI

- **Interventi riabilitativi in orario scolastico** (con uscita dalla scuola per recarsi c/o strutture specialistiche)

Tipo di intervento : (medico specialistico, neuropsichiatrico, psicologico, logopedico, psicomotorio, altro)

Nessuno

- **Interventi riabilitativi in orario extra-scolastico**

Tipo di intervento: (medico specialistico, neuropsichiatrico, psicologico, logopedico, psicomotorio, altro)

Tipo di intervento: monitoraggio N.P.I.

Operatore di riferimento: dott.ssa -----(N. P. I.)

Tempi: annuali o in base alle necessità

Modalità: colloqui/valutazioni testali

Metodologia di raccordo: incontri con famiglia e scuola

- **Interventi educativi territoriali**

Nessuno.

- **Strategie per l'emergenza**

In generale l'alunno dimostra di affrontare le esperienze scolastiche ed extrascolastiche con equilibrio, per cui, al momento, non si evidenziano situazioni tali da prevedere l'insorgere di eventuali crisi. Tuttavia, nel caso in cui si dovessero presentare delle crisi momentanee, determinate da fattori legati alle esperienze scolastiche ed extrascolastiche o dall'assenza di figure di riferimento, ci si adopererà per rassicurare e tranquillizzare l'alunno.

RISORSE E VINCOLI

RISORSE :

L'alunno segue una programmazione semplificata per obiettivi minimi riconducibili ai programmi ministeriali. Per raggiungere questi obiettivi si avvale della presenza del docente di sostegno, la cui presenza in classe è di --- ore settimanali. In queste --- ore il docente di sostegno oltre ad -- segue un'altra alunna della classe che usufruisce del sostegno didattico e che segue anch'essa una programmazione per obiettivi minimi riconducibili ai programmi ministeriali. In classe, inoltre, è presente un ulteriore docente di sostegno (per quattordici ore) che segue due alunni con programmazione semplificata per obiettivi minimi riconducibili ai programmi ministeriali. Le ore di presenza dei docenti di sostegno sono state distribuite dal Consiglio di Classe tenendo conto delle esigenze didattico-educative degli alunni (vedi sezione ORARIO SCOLASTICO DELL'ALUNNO).

Gli strumenti utilizzati sono quelli utilizzati anche dal resto della classe. Inoltre, considerate le difficoltà dell'alunno, si potrà far ricorso a misure dispensative e/o strumenti compensativi a secondo delle necessità dell'alunno.

BARRIERE E COMPORTAMENTI PROBLEMATICI

L'alunno non affronta con adeguata maturità le attività didattiche e pone in essere, talvolta atteggiamenti infantili.

La scarsa autostima di -- lo limita nello svolgimento di alcune attività. Sarà necessario intervenire per rendere l'alunno consapevole delle proprie potenzialità e capacità, promuovendo una partecipazione positiva ed evidenziando i successi conseguiti.

Nel corso delle attività didattiche tende a distrarsi e deve essere ripreso per riportare la sua attenzione sull'attività in corso di svolgimento.

Alterna periodi di scarso interesse per le attività didattiche proposte a periodi in cui è più collaborativo e si pone con un atteggiamento positivo, dimostrando maggiore impegno.

Il lavoro a casa non è costante: talvolta non svolge i compiti, anche perchè davanti ad alcune difficoltà, anziché cercare di superarle tende a lasciare il compito incompleto. Necessiterebbe, quindi, di un supporto per l'esecuzione del lavoro assegnato.

Non sempre porta a scuola tutti gli strumenti necessari allo svolgimento dell'attività didattica della giornata nelle varie discipline (libri, quaderni, calcolatrice, ...).

L'alunno è poco motivato all'apprendimento e allo studio, non dà importanza alla formazione scolastica alla quale non riconosce un ruolo fondamentale per il proprio futuro; il suo principale centro di interesse è il calcio cui dedica gran parte del suo tempo e sul quale riversa grandi aspettative.

PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO

OBIETTIVI
BREVE TERMINE = MAX QUALCHE MESE
MEDIO TERMINE = ENTRO UN ANNO SCOLASTICO
LUNGO TERMINE = PIÙ ANNI SCOLASTICI

AREA SOCIO-AFFETTIVA- RELAZIONALE	SITUAZIONE DI PARTENZA Dalla diagnosi funzionale, dall'incontro congiunto con operatori e famiglia e dall'osservazione	PREVEDIBILI LIVELLI DI SVILUPPO DEFINITI IN OBIETTIVI	OBIETTIVI - tempi			STRATEGIE PER IL RAGGIUNGIMENTO DEGLI OBIETTIVI
			lungo termine PDF	medio termine	breve termine	
Rapporto con: Compagni Insegnanti Adulti in genere	Ha qualche difficoltà ad integrarsi nella classe, preferisce relazionarsi solo con alcuni compagni. Con gli adulti appare più spigliato anche se l'approccio non sempre è adeguato.	Migliorare la capacità di relazionarsi con i compagni e con i docenti.	X	X		Promuovere la socializzazione e la collaborazione positiva in tutte le attività scolastiche ed extrascolastiche.
Autostima	Il livello di autostima è basso.	Potenziare l'autostima al fine di fargli acquisire maggiore fiducia e sicurezza nelle proprie capacità.	X	X		Mettere in evidenza i risultati positivi e le proposte dell'alunno nel corso dello svolgimento delle varie attività. Valorizzare la partecipazione alle attività didattiche.
Modalità di reazione a: Persone nuove Situazioni nuove Frustrazioni Difficoltà Gratificazione Costrizione	Mostra qualche difficoltà davanti a persone o situazioni nuove. In ambito scolastico di fronte a momenti di difficoltà chiede aiuto. Reagisce con moderata soddisfazione davanti ad un risultato positivo.	Acquisire maggiore sicurezza nel rapportarsi con persone o situazioni nuove.	X	X		Favorire una maggiore interazione nel gruppo classe e con gli adulti.
Modalità di comunicazione (spontanea, a richiesta etc)	Partecipa allo scambio comunicativo, anche prendendo l'iniziativa, sia con i coetanei che con gli adulti.	Migliorare, soprattutto qualitativamente, la comunicazione sia con i coetanei che con gli adulti.	X	X		Ampliare gli argomenti di conversazione che essendo ridotti limitano fortemente la possibilità di interazione. Riconoscere il ruolo dell'interlocutore e adeguare le modalità della comunicazione.

AREA SENSO- PERCETTIVA- MOTORIA	SITUAZIONE DI PARTENZA Dalla diagnosi funzionale, dall'incontro congiunto con operatori e famiglia e dall'osservazione	PREVEDIBILI LIVELLI DI SVILUPPO DEFINITI IN OBIETTIVI	OBIETTIVI - tempi			STRATEGIE PER IL RAGGIUNGIMENTO DEGLI OBIETTIVI
			lungo termine PDF	medio termine	breve termine	
Motricità globale	Nella norma.					
Motricità fine	Nella norma.					
Schema corporeo	Nella norma.					
Funzione visiva	Nella norma.					
Percezione uditiva	Nella norma.					
Percezione tattile	Nella norma.					
Altro						

AREA DELL' AUTONOMIA	SITUAZIONE DI PARTENZA Dalla diagnosi funzionale, dall'incontro congiunto con operatori e famiglia e dall'osservazione	PREVEDIBILI LIVELLI DI SVILUPPO DEFINITI IN OBIETTIVI	OBIETTIVI - tempi			STRATEGIE PER IL RAGGIUNGIMENTO DEGLI OBIETTIVI
			lungo termine PDF	medio termine	breve termine	
Autonomia personale Igiene Abbigliamento Controllo sfinterico Spostamenti Riconoscimento dei pericoli Organizzazione rispetto al compito	Non presenta problemi per quanto riguarda l'autonomia personale. In riferimento all'autonomia scolastica, nell'organizzazione del lavoro necessita del supporto di una guida. Non sempre è puntuale nell'esecuzione dei compiti assegnati.	Aumentare il grado di autonomia nell'organizzazione del lavoro scolastico. Rafforzare il senso di responsabilità rispetto agli impegni.	X	X		Fornire indicazioni e suggerimenti per una corretta esecuzione del compito. Verificare la corretta esecuzione del compito assegnato. Distacco graduale dalle figure di riferimento.
Autonomia sociale Orientamento a scuola e fuori gestione di sé rispetto al tempo e allo spazio Uso del telefono Uso del denaro Uso dell'orologio Utilizzo di abilità sociali	Nell'ambiente scolastico si muove con disinvoltura. Non ha difficoltà nell'uso del telefono e dell'orologio. Qualche carenza si riscontra nella gestione delle autonomie sociali che prevedono l'interazione con gli altri	Potenziare il grado di autonomia sociale.	X	X		Aumentare le occasioni di interazione sociale non solo in ambienti a lui noti ma anche in luoghi e situazioni diverse. Creare le condizioni per potenziare l'uso delle abilità sociali.

AREA COGNITIVA	SITUAZIONE DI PARTENZA Dalla diagnosi funzionale, dall'incontro congiunto con operatori e famiglia e dall'osservazione	PREVEDIBILI LIVELLI DI SVILUPPO DEFINITI IN OBIETTIVI	OBIETTIVI - tempi			STRATEGIE PER IL RAGGIUNGIMENTO DEGLI OBIETTIVI
			lungo termine PDF	medio termine	breve termine	
Memoria	La memoria è un po' carente per quanto riguarda i contenuti scolastici. Buona per quanto riguarda il proprio vissuto.	Mantenere nel tempo le conoscenze e le competenze acquisite.	X	X		Esecuzione di esercizi mnemonici per potenziare la memoria. Strategie per organizzare le informazioni in modo da facilitarne il ricordo (schemi, mappe concettuali, uso di immagini...) Attività di ripasso sia a casa che a scuola al fine di migliorare il processo di memorizzazione.
Attenzione	I tempi di attenzione sono limitati, migliorano nel rapporto uno a uno.	Rafforzare i livelli di attenzione e concentrazione durante le attività didattiche.	X	X		Stimolo allo studio attraverso l'utilizzo di materiale didattico più facilmente fruibile. Lavoro su percorsi operativi concreti.
Strategie di apprendimento	Principalmente meccanico. Mostra difficoltà nel lavoro di comprensione, analisi e sintesi. Non è completamente autonomo nel gestire i processi cognitivi necessari per ottenere apprendimenti significativi.	Potenziare le capacità cognitive. Migliorare le capacità di comprensione, analisi e sintesi.	X	X		Individuazione di concetti chiave per mezzo di sottolineatura anche con colori diversi e annotazione di informazioni guida in relazione all'analisi di testi scritti. Semplificazione dei contenuti attraverso schemi, mappe, immagini con didascalie... Applicare le regole di procedimento.
Uso integrato di competenze diverse	Mostra difficoltà nell'integrazione delle competenze.	Migliorare la capacità di integrazione delle competenze, trasferendo le conoscenze e le abilità da un ambito all'altro.	X	X		Riportare l'attenzione sul collegamento logico esistente tra le informazioni per acquisire la capacità di ampliare l'ambito d'uso. Mettere in evidenza l'aspetto multidisciplinare di alcuni contenuti che si prestano ad essere analizzati sotto diverse angolazioni.

AREA COMUNICATIVO LINGUISTICA	SITUAZIONE DI PARTENZA	PREVEDIBILI LIVELLI DI SVILUPPO DEFINITI IN OBIETTIVI	OBIETTIVI - tempi			STRATEGIE PER IL RAGGIUNGIMENTO DEGLI OBIETTIVI
			lungo termine PDF	medio termine	breve termine	
Mezzi privilegiati Gestuale mimico Mimico facciale Verbale Grafico-pittorico	Comunica prevalentemente oralmente, utilizzando un lessico semplice.	Valorizzare il linguaggio non verbale. Arricchire il bagaglio lessicale.	X	X		Osservazione di situazioni, immagini, Favorire le occasioni di scambio comunicativo.
Comprensione del linguaggio Parole, frasi, periodi, racconti di varia complessità. in diversi contesti	Comprende alcune informazioni essenziali di testi semplici in forma scritta e orale. Mostra difficoltà nella comprensione di testi più articolati, per difficoltà legate anche alla sfera semantico-lessicale.	Migliorare la comprensione dei testi orali e scritti.	X	X		Individuazione delle informazioni fondamentali attraverso il riconoscimento dei concetti e delle parole chiave.
Produzione verbale Sviluppo fonologico (dislalie) Patrimonio lessicale Struttura sintattica e narrativa	Si esprime con un linguaggio poco articolato e un lessico semplice e essenziale. Mostra fatica nell'esposizione di concetti e contenuti scolastici.	Migliorare la struttura morfosintattica dei testi . Ampliare il bagaglio lessicale.	X	X		Lavoro di ascolto, lettura, analisi e arricchimento lessicale attraverso il testo. Stimolare la partecipazione attiva alle varie situazioni comunicative.

AREA DELL' APPRENDIMENTO	SITUAZIONE DI PARTENZA Dalla diagnosi funzionale, dall'incontro congiunto con operatori e famiglia e dall'osservazione	PREVEDIBILI LIVELLI DI SVILUPPO DEFINITI IN OBIETTIVI	OBIETTIVI - tempi			STRATEGIE PER IL RAGGIUNGIMENTO DEGLI OBIETTIVI
			lungo termine PDF	medio termine	breve termine	
Competenze linguistiche Comprensione (consegne, informazioni....) Produzione (comunicazione di bisogni, costruzione frasi, resoconto di esperienze, spiegazioni.....) Lettura (livelli raggiunti) Scrittura (livelli raggiunti)	Comprende le richieste e le informazioni fornite per l'esecuzione di un lavoro. Non presenta particolari difficoltà nella lettura. Nella produzione scritta, mostra difficoltà nella struttura morfosintattica, e compie errori ortografici. Disgrafia. Nella produzione orale si esprime con un linguaggio poco articolato e un lessico semplice. Mostra fatica nell'esposizione di concetti	Migliorare la produzione scritta e orale dal punto di vista morfosintattico e lessicale.	X	X		Lavoro di ascolto, lettura, analisi e arricchimento lessicale attraverso il testo. Lavoro di produzione scritta e orale. Esercitazioni di lettura.
Competenze matematiche quantificazione e numeri operazioni misura geometria osservazioni e ragionamenti	Compie alcuni errori dovuti alla distrazione ma se richiamato all'attenzione sa correggersi e portare al termine il lavoro. Non sempre riesce ad applicare in completa autonomia i concetti matematici. Presenta qualche difficoltà nei calcoli in particolare quando questi non vengono proposti singolarmente, ma combinati tra di loro. Mostra difficoltà e necessita di essere guidato nei ragionamenti richiesti per la	Potenziare le abilità logico-matematiche. Riconoscere la specifica operazione da utilizzare per risolvere i problemi e saperla eseguire.	X	X		Risoluzione di problemi che richiedono l'applicazione delle quattro operazioni. Controllo dello svolgimento delle singole fasi del problema da risolvere.

Criteria generali di realizzazione degli obiettivi

L'intervento didattico-educativo programmato per -- si prefigge, quale finalità generale, il miglioramento dell'approccio socio-relazionale, il rafforzamento del livello di attenzione e concentrazione, l'acquisizione di una più efficace metodologia di studio e il potenziamento dell'autonomia sociale.

Rientra ancora, tra gli obiettivi principali favorire gli apprendimenti dell'alunno nelle varie discipline. In funzione degli obiettivi previsti in ciascuna disciplina si cercherà di individuare quali siano le reali difficoltà dell'alunno ed in relazione ai contenuti principali da apprendere, si focalizzeranno gli interventi. Gli interventi terranno conto del ritmo di apprendimento, della ricettività e dell'effettiva fruibilità da parte dell'alunno.

Per consentire all'alunno di conseguire gli obiettivi didattici ed educativi prefissati, tenuto conto dei suoi ritmi di apprendimento, delle necessità momentanee dell'alunno e dell'esigenza di garantire all'alunno una didattica individualizzata più efficace, si affiancheranno ad interventi didattici nel contesto classe, interventi individuali, o in piccolo gruppo, in spazi diversi rispetto alla classe (biblioteca, laboratorio di informatica, aule destinate alle attività di sostegno).

Il docente di sostegno, una volta individuate le difficoltà dell'alunno durante la trattazione dei vari contenuti di ciascuna disciplina, si adopererà, in sintonia con i docenti curricolari, per aiutarlo a riassumere e rielaborare i contenuti delle varie discipline attraverso schematizzazioni, sintesi e frequenti ripassi.

VERIFICHE E VALUTAZIONE

Le verifiche, effettuate nei tempi previsti per la classe, mireranno a monitorare il processo di apprendimento e maturazione dell'alunno.

Si potrà far ricorso, ove necessario, a "prove equipollenti", secondo quanto previsto dalla normativa vigente. Per le verifiche scritte si potranno adottare modalità diverse, presentare un numero inferiore di quesiti o prevedere un tempo maggiore di esecuzione.

La valutazione terrà conto: del raggiungimento degli obiettivi minimi stabiliti nelle singole programmazioni disciplinari; del grado di autonomia, partecipazione attiva e organizzazione del lavoro; della buona volontà e dell'impegno dimostrati.

Per quanto riguarda l'apprendimento curricolare, si mirerà al raggiungimento degli obiettivi minimi riconducibili ai programmi ministeriali. Per la programmazione disciplinare, si rimanda ai piani di lavoro redatti dai singoli docenti curricolari.

PER CONSENTIRE L'ATTUAZIONE DEL PRESENTE PIANO EDUCATIVO CHE E' STATO CONCORDATO E REDATTO DA:

FAMIGLIA	Sig.ra -----	_____
OPERATORI	Dott.ssa -----	_____
DOCENTE DI SOSTEGNO	Prof. -----	_____

INSEGNANTI Consiglio di Classe

ECONOMIA AZIENDALE	Prof.ssa	_____
EDUCAZIONE FISICA	Prof.ssa	_____
ED. GIURIDICA. ED EC.	Prof.ssa	_____

FISICA	Prof.ssa	_____
INFORMATICA/LTT	Prof.	_____
ITALIANO/STORIA	Prof.ssa	_____
LINGUA FRANCESE	Prof.ssa	_____
LINGUA INGLESE	Prof.ssa	_____
MATEMATICA	Prof.ssa	_____
RELIGIONE	Prof.	_____
SCIENZE DELLA TERRA	Prof.ssa	_____
SOSTEGNO	Prof.ssa	_____

SI RICHIEDONO ---- ORE DI SOSTEGNO SETTIMANALE

IL DIRIGENTE SCOLASTICO

SITE DE *REPUBBLICA TV* 20 novembre 2017

<https://video.repubblica.it/cronaca/i-nostri-bimbi-disabili-lasciati-senza-assistenza-cosi-la-scuola-li-discrimina/290098/290711?ref=RHPPLF-BH-IO-C8-P6-S1.8-T1>

"I nostri bimbi disabili lasciati senza assistenza: così la scuola li discrimina"

La denuncia arriva da un gruppo di mamme di Cerveteri, in provincia di Roma. A causa di tagli ai fondi del Comune, le ore di assistenza ai loro figli disabili (il servizio di assistenza educativa culturale, l'AEC) sono drasticamente diminuite. Risultato : alcuni bambini frequentano solo alcuni giorni a settimana. Altri entrano dopo ed escono prima. Una mamma va a scuola tutti i giorni per fare da assistente a suo figlio. *"Di fatto - dicono - il diritto allo studio non è garantito. I nostri bambini vengono discriminati". "Le risorse a disposizione dei comuni sono diminuite - spiega il sindaco, Alessio Pascucci - e noi siamo costretti a tagliare questi servizi. Serve una legge che renda obbligatorio l'AEC. Gli enti sovracomunali dovrebbero rendersi conto che ormai non siamo più in grado di garantire i servizi essenziali"* di Valeria Teodonio video Giulio La Monica montaggio Maria Grazia Morrone

Compte-rendu de l'entretien avec LA CGIL ET L'INAPP – istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche

Cécile Tagliana, adjointe au directeur général de la Cohésion Sociale, DGCS, Cheffe du service des politiques sociales et médico-sociales

Le principe légal italien est très ambitieux : parcours inclusif de la scolarité, à la formation, à l'emploi et ensuite seulement la compensation du handicap et l'assistance. Pourtant, il semble y avoir une vraie coupure à 18 ans, à la fin de la scolarité.

- Le système italien est relativement proche du système français, avec **une obligation d'emploi de travailleurs handicapés pour les entreprises** : 1 TH pour effectif < 50, 2 TH pour effectif entre 30 et 50, et 7 % pour effectif > 50. Le système est encore plus exigeant puisqu'il n'est pas possible de compenser financièrement la non-atteinte de ces objectifs. Les postes sont véritablement réservés à des TH et des valides ne peuvent être embauchés à leur place, en plus de l'amende financière. Exemption : travail dangereux (sanction financière quand même). Les entreprises ont 60 jours pour remplir leur quota, après l'amende est de 151 € / jour / poste vacant.
- Toutefois, il s'agit de la théorie et non de la pratique. Il n'y a aucun contrôle de l'INPS et très visiblement les entreprises contournent cette obligation.
- D'après un sondage sur 1000 entreprises de grande taille, 70 % connaissent la loi, mais **70 % préfèrent payer**. Des accords *entreprise – agence de l'emploi* permettent, si la faute revient à *l'agence de l'emploi* de ne pouvoir proposer assez de TH, de remplacer l'obligation d'emploi par des engagements sur l'apprentissage, la formation, les CDD en fonction des besoins de l'entreprise sur une durée de 3 à 5 ans.
- Sur les statistiques fournies, le taux d'emploi des TH semble faible : 676 000 sont inscrits à l'agence de l'emploi en 2013, mais seulement 19 000 TH sont employés, soit un taux d'emploi de 2,8 %.
- La législation a été assouplie car jusqu'à une loi de Renzi, les entreprises devaient embaucher 40 % des TH sur une liste préétablie. Depuis cette loi ils peuvent embaucher 100 % de gré à gré, **ce qui défavorise les plus handicapés**. Les interlocuteurs de la CGIL pensent qu'en réalité, un grand nombre de PH sont découragés, compte tenu de la crise économique, et ne demandent même plus leur inscription à l'agence de l'emploi.
- **Processus de certification pour l'emploi des PH** : le dossier doit être déposé à l'institut national de la prévoyance sociale (INPS) : il passe devant une commission des potentiels de travail (mixte médecin – emploi) qui certifie le taux d'invalidité. Pour être travailleur handicapé, il faut au minimum 46 % de taux d'incapacité. Puis la personne s'inscrit à l'agence de l'emploi où il repasse une visite médicale qui définit son diagnostic fonctionnel, c'est-à-dire ses capacités résiduelles (qui peuvent aller jusqu'à 100 % avec compensation, par ex pour un TH moteur avec mesures de compensation).

- **Aides aux entreprises** : le système est assez complexe. Les amendes vont dans des fonds régionaux pour l'intégration pour financer des mesures individuelles de compensation. Par ailleurs, l'INPS dispose d'un fonds limité de 20 M€ par an alors qu'avant 2016 il était illimité (et à la main de l'agence de l'emploi), qui permet de donner des bonus forfaitaires aux entreprises qui emploient des TH en CDI. Il existe un bonus à employer des TH avec un handicap mental.
- **Les PH qui ne sont pas en emploi (la grande majorité) sont en centres occupationnels de jour** (pas d'internats), normalement pour les plus handicapés non-inscrits à Pôle emploi. Ils sont gérés par des coopératives, des associations, ou l'ASL (équivalent de l'ARS) pour les handicaps très lourds surtout psychiques. Ils sont à la charge de leur famille (pas d'ESAT), et bénéficient d'une somme modique en assistance sociale (200 euros par mois en général pour >74 % invalidité et revenu <5 000 €, davantage pour les handicaps sensoriels).
- Le rôle de la famille est important en Italie et soutenu : Droit à 3 jours de congé par mois payés par l'INPS. Ce droit s'est élargi aux personnes âgées, à la famille élargie. Droit à 2 ans de congés rétribués si l'aidant vit avec l'aidé, avec max 75 K€ / an. Mais surtout il y a extrêmement peu de services à domicile, uniquement pour les handicaps les plus graves (ou en payant cher), donc c'est la famille qui assume.

Communiqué de presse MEN et SEPH, 4 décembre 2017

Mieux informer, former et accompagner les enseignants

- Une formation initiale et continue renforcée sur la compréhension du handicap et les adaptations scolaires ;
- Un colloque national sur la question de « L'attention : un besoin éducatif particulier, sciences cognitives et adaptations scolaires innovantes et créatives » sera organisé au premier semestre 2018 ;
- une plateforme numérique nationale « ressource » pour les enseignants à la rentrée 2018 permettant : un accès à des ressources en 3 clics allant du « kit de base » au parcours M@gistère ; une mise en relation avec enseignant/formateur expert, avec accompagnement si nécessaire.

Multiplier et diversifier les modes de scolarisation

- Création de 250 unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) supplémentaires durant le quinquennat en lycées : voies générales, technologiques et professionnelles ;
- Doubler d'ici 2020 le nombre d'unités d'enseignement externalisées au sein de l'école (UEE) ;
- Démultiplier les partenariats territoriaux école/médico-social qui permettent la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves en situation de handicap ;
- Une mission d'inspection est d'ores et déjà lancée auprès des 5 instituts nationaux pour jeunes sourds et jeunes aveugles pour tirer un meilleur parti de leur expertise.

Veiller à ce que les élèves sortent de l'école avec un diplôme ou une certification professionnelle

Aujourd'hui il y a 300 000 élèves handicapés scolarisés à l'école : 57 % dans le primaire, 33 % au collège et seulement 10 % au lycée, qu'il soit général ou technique. Il faut donc :

- Mieux prévenir l'échec scolaire ;
- Simplifier et aménager le passage d'examens ;
- Conduire les élèves en situation de handicap vers une certification professionnelle ;
- Développer des partenariats entre l'école et le secteur adapté pour faciliter les mises en situation professionnelle ;
- Développer l'accessibilité numérique.

Adosser l'offre médico-sociale à l'école de la République (2018 à 2022)

- Accroître significativement l'appui des services médico-sociaux aux établissements scolaires ;
- Tout nouveau service médico-social, intervenant pour les moins de 20 ans, doit être adossé à l'école pour assurer la continuité de parcours de l'élève ;
- Transformer progressivement les établissements médico-sociaux en plateformes de services et de ressources d'accompagnement des élèves handicapés.

Améliorer le recrutement et l'organisation du dispositif d'accompagnement des élèves handicapés

- Transformation accélérée des emplois aidés : création de 11 200 postes d'accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) au budget 2018 (4 800 de plus que l'engagement de la conférence nationale du handicap de 2016) ;
- Évaluer les disparités territoriales du dispositif par une mission d'inspection ;
- Parallèlement, les services de l'éducation nationale vont communiquer de façon constante avec les maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) pour anticiper la prochaine rentrée scolaire, harmoniser l'évaluation, la notification des adaptations et les droits ;
- Conditions de recrutement assouplies, ouvertes à d'autres compétences. Accès facilité au statut AESH pour les emplois aidés d'ici à 2019 ;
- Convention nationale entre le ministère de l'éducation nationale et pôle emploi sur les zones et périodes de recrutement en tension dès 2018.

Transformer durablement l'accompagnement des élèves en situation de handicap

- Expérimenter des pôles mutualisés de gestion des adaptations et des mesures de compensation et favoriser les appuis dont les enseignants ont besoin à partir de 2018 ;
- Qualifier les accompagnants et renforcer l'attractivité de leur métier sur tous les temps et lieux de vie des enfants et des jeunes à partir de la rentrée 2018-2019.

L'ensemble de ces mesures se fera en dialogue avec l'ensemble des partenaires concernés et dans une démarche d'essaimage des « bonnes pratiques » territoriales et les modèles inclusifs européens.

Une saisine du CNCPH pour contribution sera effectuée dès décembre 2017.