

Les dilemmes de l'école inclusive

Nadia Picon,
*Consultante en
évaluation de politiques
publiques*

20 mars 2023

Tous les enfants en situation de handicap ont, c'est la loi, le droit d'accéder à l'éducation : l'école veille à leur « inclusion scolaire ». Derrière cette école « inclusive » se cache une longue histoire des représentations du handicap, dont Nadia Picon montre ici qu'elle n'est encore que très partiellement aboutie. Qu'il s'agisse de ses leviers ou de ses objectifs, l'inclusion dans l'école des enfants en situation de handicap apparaît de fait, à la lecture des rapports institutionnels les plus récents, comme un mantra aux contours encore bien flous. Quels sont les indicateurs qui permettraient de juger qu'elle est atteinte ? L'accessibilité des outils, l'aide humaine et l'accompagnement, la différenciation pédagogique, la compensation des difficultés, la coordination des parcours à la frontière du secteur médico-social, permettent-ils d'accueillir ces enfants dans l'école pour leur meilleur bien-être, leur éveil cognitif, leur maîtrise des fondamentaux, leur insertion sociale ? Cette note passe en revue les dilemmes qui sous-tendent en réalité les attentes que familles, enseignants, enfants, professionnels du médico-social et Etat, placent dans l'inclusion.

Sommaire

Premiers éléments d'évaluation.....	4
Handicap, inclusion : un détour par l'histoire des concepts	6
<i>La rééducation / l'inadaptation : début du XXe siècle</i>	<i>6</i>
<i>L'intégration / le handicap : à partir des années 1970.....</i>	<i>6</i>
<i>L'insertion / l'exclusion : à partir des années 1980</i>	<i>7</i>
<i>L'inclusion/ la situation : à partir des années 2000.....</i>	<i>7</i>
L'inclusion : de quoi parle-t-on ?	9
<i>Inclusion / exclusion : des ESH ni dehors ni véritablement dedans.....</i>	<i>9</i>
<i>Accessibilité versus compensation : le dilemme de la différenciation</i>	<i>13</i>
<i>Un modèle étranger qui fait consensus : le cas de l'Italie</i>	<i>17</i>
L'inclusion, fin ou moyen ? Le dilemme de la désinstitutionalisation.....	19
Quelles préconisations pour une école véritablement inclusive ?.....	22
<i>Scénario 1 : la réussite scolaire des ESH comme priorité de l'école inclusive</i>	<i>22</i>
<i>Scénario 2 : prioriser le bien-être des ESH</i>	<i>23</i>
<i>Scénario 3 : favoriser l'intégration des ESH en société.....</i>	<i>24</i>
Conclusion : pour une meilleure définition de la réussite de l'école inclusive	25

Lors de son audition au Sénat le 8 novembre 2022, Pap Ndiaye, ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse, déclarait : « [l'école inclusive] est une démarche extrêmement positive dont nous devons être fiers (...) mais, dans le même temps, il faut aussi reconnaître que tous les enfants ne peuvent pas être en milieu ordinaire ». Le Conseil national consultatif des personnes handicapées (CNCPH) avait alors dénoncé un dérapage et promis de « réagir chaque fois qu'une personne publique remettrait en cause ce droit » à l'école inclusive¹.

Celui-ci garantit la scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap (ESH). Il est inscrit dans la loi, d'abord par [la Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005](#) qui affirme « le droit de tout élève en situation de handicap à accéder à l'éducation » ; puis par [la Loi de 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République](#) qui veille à « l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction » et introduit pour la première fois le terme d'« école inclusive ». Le 7 décembre 2022, le ministre Pap Ndiaye a clarifié ses propos, réaffirmant la position du gouvernement : « l'objectif de demain, c'est l'école inclusive, l'école de tous les enfants² ».

Des réactions virulentes s'étaient déjà fait entendre en janvier 2022 lors de la campagne électorale, suite aux propos d'Eric Zemmour, candidat de *Reconquête !* Il s'était opposé à l'« obsession de l'école inclusive », comme « mauvaise manière » faite aux ESH et aux élèves ordinaires, défendant à l'inverse une scolarisation en établissements spécialisés, hormis pour les élèves « légèrement handicapés » en mesure, eux, de suivre l'enseignement en milieu ordinaire. Il s'était alors présenté comme défenseur des parents d'ESH, dont il aurait reçu de nombreux témoignages confirmant combien la scolarisation en milieu ordinaire pouvait être source de souffrance³. Du fait de cette polémique, l'école inclusive s'était réinscrite temporairement dans un débat électoral dont elle était habituellement un « non-sujet » selon Eric Blanchet, président de l'Association pour l'insertion sociale et professionnelle des personnes handicapées (LADAPT).

Emmanuel Macron s'était quant à lui engagé à poursuivre la politique d'école inclusive dont le projet avait été sa « carte blanche » lors de la campagne électorale de 2017 : « Il ne s'est depuis pas passé une semaine où je ne me suis battu, notamment pour permettre aux

¹ Handicap.fr (2022), [L'école inclusive pas pour tous: "dérapage" de Pap Ndiaye?](#)

² Handicap.fr (2022), [Comité école inclusive : les propos du ministre clarifiés](#)

³ Handicap.fr (2022), [Polémique sur l'école inclusive : un droit non négociable](#)

enfants d'aller à l'école comme et avec les autres » (2022). C'est plus précisément la poursuite du service public de l'école inclusive, instauré dans [la Loi n°2019-791 pour une « école de la confiance »](#) à laquelle Emmanuel Macron s'était engagé. Ce service vise à « assurer une scolarisation de qualité à tous les élèves de la maternelle au lycée et la prise en compte de leurs singularités et de leurs besoins éducatifs particuliers⁴ ».

Un « [acte II de l'école inclusive](#) » a ainsi été annoncé en octobre 2022 au Comité interministériel du handicap : l'occasion pour le Gouvernement de détailler les résultats de la politique de massification de l'accueil des ESH en milieu ordinaire conduite au cours du premier mandat d'Emmanuel Macron : + 24% d'ESH scolarisés en milieu ordinaire (430 000), +42% d'AESH (Accompagnateurs des élèves en situation de handicap), + 20% de nouveaux dispositifs ULIS (Unité localisée pour l'inclusion Scolaire), + 66% pour le budget de l'école inclusive (3,5 milliards d'euros) depuis 2017⁵.

PREMIERS ÉLÉMENTS D'ÉVALUATION

Ces chiffres sont cependant à nuancer, notamment au vu du [rapport de l'inspection générale des finances \(IGF\) et de l'Inspection générale de l'Éducation, du sport et de la recherche \(IGÉSR\) sur la scolarisation des ESH](#) paru en décembre 2022. C'est en réalité la logique même de ces chiffres que le rapport critique : il appelle à sortir du « *tout aide humaine* », focale que signale notamment l'augmentation du nombre des AESH.

Sur le terrain, les collectifs d'associations de personnes en situation de handicap et de parents d'élèves alertent sur des réalités qui mettent à mal le principe de l'école inclusive. Derrière cette critique, c'est la question de l'ambition même de l'école inclusive qui est soulevée. Qu'y apprennent réellement les ESH ? Une [première évaluation des acquis des ESH](#) publiée par le ministère en 2019 révélait la « *très grande difficulté scolaire* » des élèves pris en charge dans les dispositifs ULIS en milieu ordinaire : 84,9 % d'entre eux présentent de très faibles performances pour le calcul, 83,2 % pour la lecture et la compréhension, et 87,2 % pour les « outils de la langue ». On entrevoit ainsi les contradictions d'une politique inclusive qui semble favoriser l'intégration « administrative » des ESH - au détriment de leur

⁴ Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, [La scolarisation des élèves en situation de handicap](#)

⁵ Ministère des Solidarités, de l'autonomie et des personnes handicapées, [Rentrée 2022 : une école inclusive pour accompagner le parcours de chacun](#) et Réponse du Secrétariat d'État auprès du Premier ministre, chargé des personnes handicapées publiée dans le JO Sénat du 03/03/2022 - page 1179, [Bilan de l'inclusion des élèves en situation de handicap en milieu scolaire](#)

véritable inclusion sociale et pédagogique, entravant la qualité de leur scolarisation et courant ainsi le risque de faire de l'inclusion sans être inclusifs, pour reprendre les termes de Charles Gardou, anthropologue et professeur spécialisé dans les questions relatives au handicap.

A ce titre, loin d'être anecdotique, l'absence d'interprètes en langue de signes française lors de la réunion du groupe de travail de l'acte II de l'école inclusive, contraignant les représentants malentendants du Conseil national consultatif des personnes handicapées à quitter la réunion, apparaît comme le symbole des contradictions et manquements de cette politique⁶.

Le débat public autour de l'école inclusive se limite encore trop souvent à remettre en cause le droit fondamental des ESH à la scolarisation en milieu ordinaire. Le respect de ce droit est une obligation légale de l'État, une question de justice sociale et un enjeu fondamental d'égalité. Nombre d'acteurs politiques se contentent alors de défendre l'inclusion scolaire à travers des discours théoriques bien souvent simplistes, sans oser remettre en question les conditions réelles ni interroger les objectifs précis de la mise en œuvre de cet idéal, toute mise en cause étant devenue taboue. L'école inclusive est pourtant une question complexe qui mobilise de multiples valeurs pouvant parfois entrer en conflit et faire jaillir des dilemmes, comme le montre notamment Norwich, professeur spécialisé en psychologie de l'éducation et besoins éducatifs particuliers⁷. Quel est le but de l'école inclusive ? Comment garantir une véritable inclusion scolaire et pédagogique ? Faut-il favoriser une approche d'accessibilité ou de compensation ? La désinstitutionnalisation est-elle nécessaire ? Cette note explore ces problématiques en mettant en exergue les dilemmes de valeurs qui persistent dans la définition même de l'objectif de l'école inclusive.

⁶ Handicap.fr (2022), [Réunion école inclusive inaccessible : le CNCPE se retire](#)

⁷ Norwich Brahm (2014). *Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education*. Cambridge Journal of Education, vol. 44, n° 4, p. 495-510

HANDICAP, INCLUSION : UN DÉTOUR PAR L'HISTOIRE DES CONCEPTS

Michel Chauvière, sociologue et directeur de recherche au CNRS⁸, propose une histoire en quatre étapes de la scolarisation des élèves « handicapés », et montre qu'au cours des dernières décennies l'évolution des termes n'a pas toujours suscité une vraie transformation des référentiels⁹.

LA RÉÉDUCATION / L'INADAPTATION : DÉBUT DU XXE SIÈCLE

Au début du XXe siècle, c'est une logique de ségrégation et de séparation des enfants handicapés qui domine, fondée sur une approche médico-sociale du handicap. La loi de 1909 instaure l'enseignement spécialisé : la sélection se fait sur le fondement d'une décision médicale (notamment via des tests d'intelligence dont le test Binet et Simon) jugeant de « *l'éducabilité de l'enfant* ». Les enfants jugés « arriérés éducatibles » sont scolarisés dans des classes ou écoles de perfectionnement, séparées des autres élèves mais gérées par des enseignants titulaires du CAEA (Certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants « arriérés »). Tandis que les enfants « arriérés inéducables », nécessitant une « rééducation », restent dans des asiles, des hôpitaux ou des institutions gérés par le ministère de la Santé.

L'INTÉGRATION / LE HANDICAP : À PARTIR DES ANNÉES 1970

Cette politique de ségrégation est remise en cause à partir des années 1970, notamment par les familles d'élèves et les associations de personnes handicapées qui dénoncent leur difficulté d'intégration. L'idée de rééducation fait progressivement place à celle d'intégration, dans une logique de suppression des barrières entravant l'insertion des personnes handicapées dans la société. La [loi du 30 juin 1975](#) est votée à la quasi-unanimité au Parlement, et son article 4 instaure l'obligation éducative : « *Les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale, déterminée en fonction*

⁸ Chauvière Michel (2018). *Étapes et enjeux de la construction du handicap au sein des politiques sociales françaises : 1939-2005*. Alter, vol. 12, n° 2, p. 105-118 dans Institut Français de l'Éducation (2019) [Edubref: L'essentiel pour comprendre les questions éducatives](#).

⁹ Pour un historique complet voir le [site](#) de Daniel Calin (2006), *La scolarisation des enfants handicapés* dont les informations ont nourri nos recherches

des besoins particuliers de chacun d'eux (...) ». Une utilisation souple de l'intégration en milieu ordinaire basée sur les besoins individuels est alors préconisée.

L'INSERTION / L'EXCLUSION : À PARTIR DES ANNÉES 1980

La question de l'insertion des personnes handicapées dans la société s'installe plus intensément dans le débat public à partir des années 1980. [Une circulaire de 1983](#), décline trois modalités possibles de scolarisation : scolarisation individuelle dans une classe ordinaire, scolarisation dans une classe spécialisée implantée dans un établissement scolaire ordinaire, scolarisation dans un établissement spécialisé. Des changements institutionnels sont opérés : le CAPSAIS (Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires) est notamment instauré en 1987, les CLIS (Classe pour l'inclusion scolaire) sont créés en 1991 et remplacent les classes de perfectionnement. À l'échelle internationale, [l'article 23 de la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989](#) inscrit le droit des enfants handicapés à l'accès effectif à l'éducation « *de façon à assurer une intégration sociale aussi complète que possible et leur épanouissement personnel* ». En [1994, la déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux de l'UNESCO](#), consacre la notion d'inclusion scolaire définie comme droit de toutes les personnes, indépendamment de leur différence, à être scolarisées dans les écoles communes. En France toutefois, la situation est encore loin de celle de l'inclusion scolaire puisqu'en 1999, l'insertion des élèves en intégration individuelle dans les établissements ordinaires primaires et secondaires ne concerne que 47.000 élèves ayant un handicap sur 188.000¹⁰.

L'INCLUSION/ LA SITUATION : À PARTIR DES ANNÉES 2000

La [loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées de 2005](#) engage un changement de prisme majeur. Au modèle médico-social du handicap jusqu'alors prévalent se substitue un modèle social : désormais le handicap est défini comme situation, comme une conséquence de l'interaction avec un environnement inadapté, et non plus comme déficience médicale qui préexisterait à la situation de la personne concernée. Le handicap désigne « *toute limitation d'activité ou restriction de*

¹⁰ Daniel Calin (2006), [La scolarisation des enfants handicapés](#)

participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne ». La loi instaure les deux piliers de l'inclusion scolaire : le droit à l'accessibilité et le droit à la compensation des conséquences de son handicap, afin de répondre aux besoins de la personne « *pour vivre en milieu ordinaire ou adapté* ». Ce n'est ainsi plus à l'élève de s'intégrer mais à l'école de s'adapter à ses besoins particuliers, pour minorer les conséquences sur sa scolarité.

Dans ce but, la loi crée les MDPH (Maisons départementales des personnes handicapées) et instaure l'obligation d'inscription de l'ESH dans « *l'établissement le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence* » ainsi que l'obligation d'un « *projet personnalisé de scolarisation* » (PPS). Un an après, en 2006, [la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées \(CDPH\)](#) inscrit le « *droit à l'éducation sans discrimination* » et le droit à accéder à un enseignement primaire et secondaire « *inclusif de qualité et gratuit* ». La CPDH ne sera ratifiée par la France qu'en 2010.

Enfin, ce n'est qu'en 2013, via [la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République](#) qu'apparaît enfin la notion d' « inclusion scolaire » : « *(le service public d'éducation) reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction* ».

L'école inclusive est donc l'aboutissement d'une évolution encore récente de la scolarisation des ESH et de la définition du handicap, qui s'inscrit dans une histoire marquée par une longue domination du modèle médico-social du handicap et de la logique de ségrégation. On comprend mieux les dilemmes posés aujourd'hui encore par l'école inclusive si l'on se souvient que sa mise en œuvre apparaît encore fortement conditionnée par le poids de l'histoire. Les scories du modèle antérieur s'avèrent encore lourdes. Un [rapport du Comité des droits des personnes handicapées des Nations Unies sur la France](#) publié en septembre 2021, avait ainsi dénoncé « *une législation et des politiques publiques fondées sur le modèle médical et des approches paternalistes du handicap* », critiquant la loi de 2005 comme mettant « *l'accent sur l'incapacité des personnes handicapées* » et faisant « *de l'institutionnalisation la norme* ». Aujourd'hui, 67.000 ESH sont scolarisés en établissements médico-sociaux, dont 10.000 en temps partagé entre l'établissement médico-social et

scolaire¹¹. En comparaison, l'Italie, pays pionnier en matière d'école inclusive, intègre tous les ESH en classes communes dans le milieu ordinaire¹². Ceci s'explique notamment par un maillage médico-social historiquement bien plus faible qu'en France et par une tradition religieuse et culturelle de solidarité nationale privilégiant les déshérités (voir encadré 3).

L'INCLUSION : DE QUOI PARLE-T-ON ?

L'inclusion, est-ce garantir la même école pour tous, ou bien inventer une école qui s'adapte aux besoins de tous les enfants, ou bien encore une école qui s'adapte aux enfants ayant des besoins particuliers ? Charles Gardou affirme qu'« *une société inclusive est une société consciente que l'égalité formelle n'assure pas l'égalité réelle et peut même nuire à l'équité*¹³ ». Cette dernière garantit l'équilibre entre le principe d'égalité et les ajustements nécessaires afin de répondre à la diversité des situations et des personnes. L'école inclusive française répond davantage au principe d'égalitarisme, en visant à garantir les mêmes conditions de scolarisation à tous les élèves sans réelle différenciation, qu'au principe d'équité.

INCLUSION / EXCLUSION : DES ESH NI DEHORS NI VÉRITABLEMENT DEDANS

Le verbe « inclure » implique une dialectique entre inclusion et exclusion. Étymologiquement, celui-ci appartient aux champs lexicaux médical et de la métallurgie et désigne l'enfermement, l'entrée d'un élément extérieur et étranger dans un corps déjà formé¹⁴. L'inclusion et l'exclusion sont deux termes relationnels interdépendants : l'inclusion dans x suppose l'exclusion hors de y ; et l'inclusion physique ne garantit pas l'inclusion sociale. Si le corps dans lequel entre le sujet ne s'adapte pas à celui-ci, le sujet peut voir son statut se dégrader par rapport à son statut initial et peut souffrir d'exclusion sociale dans ce nouveau corps : « *Dans la sphère sociale, l'inclusion peut autant avoir le sens d'une mobilité ascendante que descendante* »¹⁵.

¹¹ Réponse du Secrétariat d'État auprès du Premier ministre, chargé des personnes handicapées publiée dans le JO Sénat du 03/03/2022 - page 1179, [Bilan de l'inclusion des élèves en situation de handicap en milieu scolaire](#)

¹² Rapport IGAENR (2018), [L'inclusion des élèves en situation de handicap en Italie](#), Martine Caraglio et Christine Gavin

¹³ Charles Gardou, La Société Inclusive, Parlons-en ! 2012

¹⁴ Charles Gardou (2012), *La société inclusive, parlons-en !*

¹⁵ Ibid

[Le rapport « zéro sans solution »](#) remis par le conseiller d'État Denis Piveteau en 2014 avait appelé à une « réponse accompagnée » pour chaque élève qui serait « un dispositif modulaire, capable de combiner plusieurs prises en charge médico-sociales, sanitaires, éducatives, et d'épouser les situations complexes ou évolutives » afin de garantir effectivement un parcours scolaire sans rupture pour chaque ESH.

Depuis ce rapport, une massification de la scolarisation des ESH en milieu ordinaire s'est opérée, mais elle répond davantage à une logique d'intégration administrative, à travers une augmentation des places en milieu ordinaire, qu'à une inclusion pédagogique. Elle n'a pas permis « d'interdire collectivement l'émergence de toute situation de rupture¹⁶ » ni d'exclusion. Cette massification est en effet d'abord à relativiser au vu de l'élargissement de la définition du handicap depuis 2005 qui inclut désormais les enfants « dys » (dyslexie, dyscalculie, dysorthographe...), les enfants à haut potentiel intellectuel, ou ceux porteurs de troubles de l'attention¹⁷. En dépit de mesures statistiques incomplètes que de nombreux rapports appellent à centraliser, l'Unapei évalue à 8.000 le nombre d'ESH sans situation de scolarisation en 2020¹⁸. La difficulté pour les ESH n'est pas seulement d'entrer à l'école ordinaire, mais aussi d'y rester : leur scolarisation en classe ordinaire se complexifie à mesure qu'ils avancent dans leur parcours scolaire. Selon la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale, alors que 85 % des élèves en situation de handicap sont scolarisés en classe ordinaire à 6 ans, ils ne sont plus que 46 % à 10 ans ; et tandis que la scolarisation se fait presque exclusivement en classe ordinaire avant 6 ans, elle se fait généralement en dispositif ULIS au-delà de 10 ans¹⁹. Cette scolarisation en dispositif ULIS (voir encadré 1), où les ESH se retrouvent avec leurs pairs en situation de handicap, réduit fortement les interactions avec les élèves ordinaires et risque de les isoler. Alors que la majorité du temps de scolarisation de l'ESH placé en dispositif ULIS devrait s'effectuer en classe ordinaire, les ESH sont parfois exclus des classes

¹⁶ [Le rapport « zéro sans solution »](#), Denis Piveteau, 2014

¹⁷ Violaine Morin (2022), [Le Monde](#), *L'école inclusive, une révolution toujours en cours*

¹⁸ « Un enfant handicapé sur cinq sera privé d'école » en 2021 selon [l'Unapei](#). De nombreuses familles dont les enfants en situation de handicap se trouvent sans solution de scolarisation partagent notamment leur témoignage sur la plateforme [marentrée.org](#) via le #j'aipasécole, initiative propulsée par l'Unapei.

¹⁹ DEPP, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (RERS), 2018, « Les élèves en situation de handicap dans le premier degré » dans Assemblée nationale (2019) [Rapport fait au nom de la Commission d'Enquête sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République, quatorze ans après la loi du 11 février 2005](#)

ordinaires, faute d'un accompagnement individualisé par un AESH. Quant à l'accès aux études supérieures, les ESH étaient largement sous-représentés en master en 2015-2016²⁰.

Par ailleurs, l'inscription administrative des ESH en milieu ordinaire ne dit rien des réalités de cette scolarisation. Claire Hédon, Défenseure des droits, dénonce ainsi le manque de données sur le nombre d'heures passées en milieu ordinaire : « *On ne sait pas combien de temps ces 430.000 enfants ou adolescents déclarés comme scolarisés en milieu ordinaire vont vraiment à l'école. Certains ne vont en cours que quelques heures, d'autres toute la semaine. Mais, malgré nos demandes répétées, nous n'avons pas le détail*²¹ ». Certains ESH sont ainsi scolarisés à temps partiel voire effectivement déscolarisés.

De nombreuses inégalités affectent par ailleurs les chances de scolarisation des ESH. L'inclusion scolaire paraît, de fait, corrélée au milieu socio-économique et au type de handicap de l'ESH, confirmant la persistance d'une logique d'exclusion et de ségrégation. Les élèves porteurs de troubles intellectuels et cognitifs sont plus souvent exclus du milieu ordinaire par rapport aux élèves ayant des troubles physiques²² ; il en va de même pour les élèves issus de milieux défavorisés qui ne sont presque jamais scolarisés en milieu ordinaire en fin de collège²³. Cette inégalité sociale s'explique notamment par une plus grande dépendance des familles défavorisées au service public pour le diagnostic du handicap de leur enfant, par des difficultés d'accès aux médecins spécialistes, et par un manque d'information sur leurs droits.

Au sein même des établissements scolaires ordinaires, les ESH ne sont par ailleurs pas à l'abri d'une exclusion sociale. En 2020, le handicap est le premier motif de saisine du Défenseur des droits en matière de discrimination pour la quatrième année consécutive

²⁰ Médiateur de l'Education nationale et de l'Enseignement supérieur, [rapport annuel](#), 2017, p.85

²¹ Fred Dufour, [Handicap : les promesses non tenues de l'école inclusive](#), L'Express, 2023

²² DEPP, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (RERS), 2018, "Les élèves en situation de handicap dans le premier degré" dans Assemblée nationale (2019) [Rapport fait au nom de la Commission d'Enquête sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République, quatorze ans après la loi du 11 février 2005](#)

²³ DEPP, "Les panels d'élèves de la DEPP: source essentielle pour connaître et évaluer le système éducatif", Educations et formations, No. 95, décembre 2017 dans Assemblée nationale (2019) [Rapport fait au nom de la Commission d'Enquête sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République, quatorze ans après la loi du 11 février 2005](#)

(21,2% des 5.000 saisines), loin devant l'origine (13,3%)²⁴. En 2016, le Comité des droits de l'enfant avait dénoncé dans [un rapport](#) « *la persistance de la discrimination à l'égard des enfants handicapés, en particulier des enfants présentant des handicaps multiples, en termes d'accès à l'éducation et d'égalité avec les autres enfants, notamment pendant les activités récréatives et extrascolaires* » et « *au sein des établissements scolaires* ». L'ensemble de ces (micro) exclusions suggèrent que lorsqu'elle a lieu, la scolarisation des ESH en milieu ordinaire ne relève pas de l'inclusion sociale mais encore d'une logique d'intégration où l'élève doit s'adapter aux exigences de l'éducation ordinaire, au risque de s'en trouver finalement exclu. Cette difficulté d'inclusion est en partie liée au défaut d'accessibilité.

Encadré 1. Différentes scolarisations possibles au sein de l'école inclusive

Scolarisation en classe ordinaire

- scolarisation individuelle de l'ESH dans une école, un collège ou un lycée, sans ou avec l'aide d'un AESH
- scolarisation dans un dispositif ULIS (unité localisée pour l'inclusion scolaire) situé dans une école, un collège ou un lycée. Les ESH sont inscrits dans une classe de référence dans laquelle ils suivent certains apprentissages. Ils bénéficient aussi de temps de regroupement au sein du dispositif Ulis où intervient un enseignant spécialisé en collaboration avec un AESH en dispositif collectif (AESH-co)

Scolarisation en établissement médico-social, pour bénéficier d'un accompagnement médico-social en plus du temps de scolarisation :

- dans une unité d'enseignement interne d'un établissement médico-social : des salles de classes sont situées dans l'établissement médico-social
- dans une unité d'enseignement externalisée : la salle de classe est située dans une école ou un établissement scolaire. Les élèves bénéficient de l'appui de professionnels du médico-social sur leur lieu de scolarisation
- en scolarisation partagée : les élèves rattachés à un établissement médico-social bénéficient d'un temps de scolarisation dans l'établissement médico-social et d'un temps en école ou établissement scolaire ordinaire (en Ulis par exemple)²⁵.

²⁴ [Observations de la Défenseure des droits auprès du Comité européen des droits sociaux dans le cadre de la réclamation n° 168/2018](#), Forum européen des personnes handicapées (EDF) et Inclusion Europe c. France

²⁵ Institut Français de l'Education (2019) [Edubref: L'essentiel pour comprendre les questions éducatives](#)

ACCESSIBILITÉ VERSUS COMPENSATION : LE DILEMME DE LA DIFFÉRENCIATION

Pendant le premier quinquennat d'Emmanuel Macron, la politique de l'école inclusive s'est presque exclusivement concentrée sur la notion de compensation des besoins des ESH à travers l'aide humaine, dont atteste l'augmentation massive des AESH, au détriment de l'accessibilité. Cette dernière implique une transformation structurelle de l'environnement scolaire afin de s'adapter aux besoins spécifiques des ESH.

Le recours excessif à la compensation individuelle entrave la qualité de scolarisation des ESH et leur insertion sociale en milieu ordinaire. La création des PIAL (Pôles inclusifs d'accompagnement localisés) visant à coordonner les moyens d'accompagnement humain, mis en place à titre expérimental à la rentrée 2018 puis généralisés sans évaluation préalable, a été vivement critiquée comme outil de rationalisation de l'accompagnement. Les PIAL permettent en effet la mutualisation des AESH²⁶ entre plusieurs élèves, entraînant une diminution des heures d'accompagnement par rapport aux notifications de la MDPH, et une dégradation des conditions de travail des AESH qui doivent passer d'un enfant à l'autre, d'une école à l'autre, parfois même d'une commune à l'autre²⁷.

Depuis 2017, des progrès ont certes été accomplis concernant les AESH avec notamment la création du statut de l'AESH, la transformation de 70.000 contrats aidés en CDD et CDI, l'amélioration de la grille de rémunération²⁸. Mais leur manque de formation aux spécificités des divers handicaps et la précarité de leur contrat (80% des AESH sont en CDD²⁹ et 70 % un contrat d'une quotité inférieure à 60 % d'un temps plein) avec un salaire mensuel largement au-dessous du SMIC à temps plein (780 euros mensuel net en moyenne³⁰) impactent fortement l'attractivité du métier et la qualité et le suivi de l'accompagnement de l'ESH.

[Le rapport de l'IGF et de l'IGESR](#) révèle par ailleurs les difficultés financières, juridiques et organisationnelles posées par le partage des compétences entre l'État et les collectivités territoriales sur la question de l'école inclusive. Ainsi, la décision du Conseil d'État du 20

²⁶ L'AESH peut ainsi être collectif (attaché à une classe) / mutualisé (accompagne plusieurs élèves individuellement et passe de classe en classe, cours en cours) / individualisé (un seul élève le temps de la prescription de la MDPH)

²⁷ Rapport IGF et IGESR (2022), [La scolarisation des enfants en situation de handicap](#)

²⁸ [Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse](#) (2022), Les AESH

²⁹ Commission de la culture, de l'éducation et de la communication (2022), [L'Essentiel sur la proposition de loi visant à lutter contre la précarité des accompagnants d'élèves en situation de handicap et des assistants d'éducation](#)

³⁰ Assemblée nationale (2019) [Rapport fait au nom de la Commission d'Enquête sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République, quatorze ans après la loi du 11 février 2005](#)

novembre 2020 qui transfère aux collectivités territoriales la charge du financement des AESH en dehors du temps scolaire (notamment sur le temps périscolaire et la pause méridienne) complique le recrutement des AESH et crée une discontinuité dans la prise en charge de l'ESH au cours de la journée.

En termes de formation, les AESH bénéficient d'une formation numérique initiale obligatoire de 60 heures, soit 2 semaines, dont les codes d'accès arrivent souvent après la prise de poste. Les AESH sont ainsi dépourvus d'accompagnement individualisé et ne sont pas forcément à l'aise de suivre une formation entièrement en ligne. Une enquête du collectif « *AESH-AVS En action* » menée en avril 2019 auprès de 908 familles d'ESH révèle que plus des deux tiers de ces familles considèrent que la formation des AESH est insuffisante à leur prise de poste et aux besoins des élèves accompagnés³¹. [Le rapport de l'IGF et de l'IGESR](#) indique par ailleurs la sous-exécution des crédits consacrés aux dépenses de formation des AESH. De nombreux AESH se sentent ainsi démunis et sont poussés à démissionner, entraînant un important *turnover*. En l'absence d'une revalorisation de leur métier, d'une formation complète et du respect des notifications de la MDPH, l'accompagnement de l'ESH par l'aide humaine ne saurait être qualitatif. Par ailleurs, bien que nécessaire dans de nombreux cas et répondant à une demande des parents d'ESH, de nombreux experts doutent de l'efficacité de l'aide humaine qui entraverait l'autonomie des ESH et dissuaderait les autres membres de l'équipe pédagogique de s'engager dans l'inclusion des ESH. L'AESH servirait ainsi d'écran entre l'élève et son environnement³².

L'école française présente par ailleurs de graves manquements d'accessibilité. L'accessibilité fait partie des quatre contraintes à respecter (*les 4A*) par l'école ordinaire pour être véritablement inclusive, selon Tomaševski³³ : la disponibilité (*availability* : nombre suffisant d'établissements), l'adaptabilité (des systèmes éducatifs), l'acceptabilité (prise en compte de l'avis des ESH) et l'accessibilité (physique, adaptation des supports, matériel et contenu pédagogique). En 2020, 90% des demandes d'aide humaine étaient acceptées tandis que les aides matérielles n'étaient satisfaites qu'à 60%³⁴. Un collectif d'associations

³¹ Assemblée nationale (2019) [Rapport fait au nom de la Commission d'Enquête sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République, quatorze ans après la loi du 11 février 2005](#)

³² Rapport IGF et IGESR (2022), [La scolarisation des enfants en situation de handicap](#)

³³ Conseil de l'Europe, 2017 ; Potvin, 2014 dans Institut Français de l'Education (2019) [Edubref: L'essentiel pour comprendre les questions](#)

³⁴ Assemblée nationale (2019) [Rapport fait au nom de la Commission d'Enquête sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République, quatorze ans après la loi du 11 février 2005](#)

de personnes handicapées, de parents d'élèves et d'experts du droit [a notamment alerté](#) sur la non-prise en compte des règles d'accessibilité dans la conception des outils numériques, notamment l'application Pronote, largement utilisée en milieu ordinaire. Les dépenses de l'État pour le matériel pédagogique adapté ne représentaient en 2021, et ce depuis 2018, que 1% de la masse salariale des AESH supportée par l'État. Ces dépenses n'ont par ailleurs augmenté que faiblement par rapport au nombre d'ESH scolarisés³⁵. Le manque d'accessibilité s'explique donc par un manque de moyen financier mais aussi par le caractère inopposable du droit à l'accessibilité par rapport au droit à la compensation. Les recours contentieux pour défaut d'accessibilité sont en effet plus rares, en raison notamment du manque d'information sur le droit à l'accessibilité et des temps de délais de contentieux trop longs³⁶.

Ce défaut d'accessibilité est enfin étroitement lié au manque de formation des enseignants à la différenciation pédagogique, aux difficultés spécifiques des ESH dans toute leur diversité, et à la coopération avec les AESH. La formation spécialisée, permettant notamment d'obtenir le Cappei (Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive) est en recul depuis l'entrée en vigueur de la loi de 2005 : le nombre d'enseignants suivant une formation spécialisée est passé de près de 2 500 en 2004-2005 à moins de 1 400 en 2018-2019, comme le montre le [rapport de l'Assemblée nationale](#) sur « l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République, quatorze ans après la loi du 11 février 2005 ». Ce dernier révèle également que la formation initiale et continue des enseignants à l'école inclusive et au handicap est inadaptée, avec une durée de formation trop courte et des contenus trop théoriques. La formation initiale est d'une durée minimale de 25 heures ; et seuls 5% des journées de formation continue ont été consacrées à l'école inclusive pour l'année 2019-2020 (8% dans le premier degré contre 3% dans le second degré) avec d'importantes disparités territoriales entre académies³⁷. Le volume de formation est ainsi insuffisant pour assurer une culture de l'inclusion, ce qui provoque un sentiment

³⁵ Rapport IGF et IGÉSR (2022), [La scolarisation des enfants en situation de handicap](#)

³⁶ Assemblée nationale (2019) [Rapport fait au nom de la Commission d'Enquête sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République, quatorze ans après la loi du 11 février 2005](#). Un étudiant en enseignement supérieur témoigne ainsi : « en introduisant un recours, on perd notre année d'étude et on ne sera jamais réaccepté dans la formation » (Ibid)

³⁷ 14 % des journées de formation continue des personnels du premier degré ont porté sur l'école inclusive à Aix-Marseille contre seulement 3 % au sein de l'académie de Lille ; Assemblée nationale (2019) [Rapport fait au nom de la Commission d'Enquête sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République, quatorze ans après la loi du 11 février 2005](#)

d'incompétence et d'incompréhension face à l'accueil des ESH et un motif de mal-être au travail, poussant ainsi les enseignants à devenir des « *prescripteurs cachés* », comme le dévoile le [rapport de 2018 de l'IGEN et l'IGAENR sur l'évaluation de l'aide humaine pour les élèves en situation de handicap](#). Les enseignants sont en effet plus enclins à pousser pour une aide humaine pour s'occuper des ESH. Il faut noter tout de même certains progrès, notamment la création de la plateforme [Cap école inclusive](#) qui permet d'accompagner les enseignants dans l'adaptation pédagogique, mais dépend largement de la volonté d'usage des équipes pédagogiques.

Encadré 2. Le manque de formation au handicap : un obstacle à l'accessibilité pédagogique et à un accompagnement de qualité

Formation des AESH

Les AESH bénéficient d'une formation initiale obligatoire de 60 heures, soit 2 semaines. De nombreux AESH se plaignent de prendre leurs fonctions sans avoir reçu de formation initiale. Peu d'informations sont accessibles sur le niveau de formation des AESH, comme le montre [le rapport de l'IGF et de l'IGÉSR](#), qui n'avait accès qu'aux données concernant environ 4.200 AESH soit moins de 3,5 % de l'effectif global. La mission note par ailleurs la sous-exécution des crédits consacrés aux dépenses de formation des AESH. Le [rapport de l'Assemblée nationale](#) sur « l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République, quatorze ans après la loi du 11 février 2005 » révèle que le contenu de la formation est inadapté et ne permet pas de former suffisamment les AESH à la diversité des handicaps qu'ils doivent accompagner.

Formation des enseignants

Ce même [rapport](#) constate le recul de la formation spécialisée : le nombre d'enseignants suivant chaque année une formation spécialisée a fortement reculé depuis l'entrée en vigueur de la loi du 11 février 2005, passant de près de 2 500 en 2004-2005 à moins de 1 400 en 2018-2019. Il révèle également l'inadaptation de la formation initiale et continue (trop peu ancrée dans la pratique entre autres). En 2018, 8 enseignants sur 10 se disaient prêts à accueillir les enfants en situation de handicap, mais les trois quarts se déclarent insatisfaits de leurs connaissances dans ce domaine. En 2019, 23% des enseignants intervenant auprès d'ESH n'avaient aucune formation spécifique (DEPP).

Le [rapport de l'IGF et de l'IGÉSR](#) montre que la formation continue des enseignants est insuffisante : seuls 5% des journées de formation ont été consacrées à l'école inclusive pour l'année 2019-2020 (8% dans le premier degré contre 3% dans le second degré) avec d'importantes disparités territoriales entre académies (14 % des journées de formation continue des personnels du premier degré ont porté sur l'école inclusive à Aix-Marseille contre seulement 3 % au sein de l'académie de Lille).

Le volume de formation est donc insuffisant pour diffuser une culture de l'inclusion, ce qui provoque un sentiment d'impréparation face à l'accueil des ESH chez les enseignants, déjà pour certains réticents à l'idéal inclusif, et un motif de mal-être au travail.

Sur la formation, le [rapport de l'IGF et de l'IGÉSR](#) formule deux propositions clés :

- S'assurer que chaque académie développe une offre de formation continue répondant de façon réactive à l'échelle locale aux besoins des équipes de terrain (enseignants, directeurs d'écoles, chefs d'établissements, coordonnateurs de PIAL, inspecteurs).
- Développer davantage les modules de formation communs entre AESH et enseignants.

Il est donc urgent de dépasser la réponse unique centrée sur la compensation pour se tourner vers plus d'accessibilité, comme le recommande le Conseil national consultatif des personnes handicapées (CNCPH)³⁸. Ce déséquilibre entre compensation et accessibilité renvoie plus largement au dilemme de la différenciation identifié par Norwich³⁹. La différenciation, en impliquant une offre adaptée à l'unicité et à la complexité du handicap de l'élève, ne risque-t-elle pas d'être plus stigmatisante que facilitante (*enabling*) ? Ne risque-t-elle pas de contrarier l'objectif égalitaire de l'école inclusive qui doit offrir à tous les élèves les mêmes conditions de scolarisation ? Nous avons vu combien la différenciation et l'adaptation pédagogique étaient nécessaires pour garantir une école inclusive équitable. Mais l'ajustement du système scolaire aux besoins des ESH interroge sur le sens même donné à l'école.

UN MODÈLE ÉTRANGER QUI FAIT CONSENSUS : LE CAS DE L'ITALIE

L'IGAENR a tenu à souligner cet enjeu en publiant en 2017 un rapport sur les mérites de l'offre de scolarisation des ESH en Italie. En Italie, les écoles bénéficient d'une autonomie leur permettant de mettre en place de nombreux ajustements pédagogiques pour l'inclusion des ESH : limitation de l'effectif lorsqu'une classe accueille un ou plusieurs ESH, allongement du cursus scolaire jusqu'à l'âge de 20 ans et possibilité de tripler une classe (à l'inverse de la politique française qui recommande de faire passer les élèves afin de réduire l'écart d'âge avec les élèves ordinaires), aménagement des programmes et examens, modification du projet d'apprentissage des ESH adaptés à leur niveau scolaire (voir encadré 3), etc. Selon [le rapport de l'IGAENR](#), ces ajustements montrent que l'adaptation au handicap relève plus d'un souci de bien-être social de l'élève et du tissage d'un lien social que d'une ambition de réussite scolaire.

Encadré 3. L'Italie : une école inclusive réussie ?

Source : rapport IGAENR "[L'inclusion des élèves en situation de handicap en Italie](#)" Martine Caraglio et Christine Gavini, 2018

L'Italie est un pays pionnier en matière d'accueil et de scolarisation des élèves en situation de handicap et est souvent pris en exemple. 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*

³⁸ Rapport IGF et IGÉSR (2022), [La scolarisation des enfants en situation de handicap](#)

³⁹ Norwich, B. (2009). Dilemmas of Difference and the Identification of Special Educational Needs/Disability: International Perspectives. *British Educational Research Journal*, 35(3), 447–467. <http://www.jstor.org/stable/40375591>

publique ». En 1975, s'opère le passage d'une école pour tous vers une école adaptée aux besoins particuliers de chaque individu. Tous les ESH sont intégrés dans les classes communes en milieu ordinaire, indépendamment du type de handicap ou du milieu social de l'élève.

Une autonomie des écoles qui permet l'adaptation pédagogique

En 1997, une réforme globale du système scolaire donne aux écoles la pleine autonomie. Elles doivent chacune rédiger un plan d'offre de formation (*Piano dell'offerta formativa*), prévoyant des parcours didactiques individualisés pour les élèves handicapés. Cette flexibilité facilite la prise d'initiatives d'adaptation à l'accueil des ESH parmi lesquelles la limitation éventuelle de l'effectif lorsqu'une classe accueille un ou plusieurs (au maximum 4) élèves handicapés; l'allongement du cursus scolaire jusqu'à l'âge de 20 ans pour les enfants handicapés et possibilité exceptionnelle de triplement d'une classe ; l'aménagement des programmes, méthodes et examens; l'apport d'un matériel pédagogique et technologique adapté au type de handicap (ordinateurs, logiciels, etc.).

Une forte implication du chef d'établissement

La réforme Buona Scuola de 2015 renforce le pouvoir des chefs d'établissement en leur donnant la possibilité de définir leur offre de formation. C'est notamment le chef d'établissement, sur la base du diagnostic fonctionnel et du projet du conseil de classe, qui adresse une demande « d'enseignant de soutien ». Il doit ainsi superviser l'inclusion des ESH.

Les enseignants de soutien (*docente per il sostegno*)

L'enseignant de soutien est un enseignant avec une formation spécifique dans toutes les formes de déficience. L'enseignant de soutien est vu comme une ressource supplémentaire pour toute la classe, et pas seulement pour l'élève en situation de handicap, dans une logique plus d'accessibilité que de compensation. Il appuie ainsi le travail de l'enseignant principal, dit enseignant « curriculaire ». Le ratio ESH / enseignant de soutien est de 1 pour 1,69 soit bien plus élevé qu'en France. Deux types d'accompagnement supplémentaires existent en fonction de la gravité du trouble de l'élève : des assistants à l'autonomie et à la communication.

La formation

Les enseignants de soutien bénéficient d'une spécialisation, les enseignants « curriculaires » d'un module. 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, limitant ainsi les *turnovers*. Deux modalités originales de formation sont actuellement mises en œuvre :

- un 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 (cette initiative existe aussi en France, mais seulement pour le M1 enseignant spécialisé)

Les défis de ce modèle : le même dilemme qu'en France entre compensation et accessibilité

Le rapport alerte sur le recours excessif à l'aide humaine pour plusieurs raisons :

- Il peut favoriser une représentation du handicap qui privilégie la dépendance à l'égard d'autrui, surtout en l'absence de programmation d'une diminution de l'accompagnement
- Le rôle fondamental des enseignants de soutien peut parfois conduire les enseignants curriculaires à se dispenser de s'engager dans l'intégration
- Il peut mener à une insuffisance des aménagements pédagogiques
- Et à des conséquences sur l'autonomie de l'ESH.

Les autorités nationales tentent ainsi de se diriger vers plus d'accessibilité, encourageant les enseignants curriculaires à aménager le rythme scolaire, la vie quotidienne de la classe et à adapter leur

enseignement. Un 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 » a ainsi été mis en place.

L'INCLUSION, FIN OU MOYEN ? LE DILEMME DE LA DÉINSTITUTIONNALISATION

L'absence d'évaluation d'impact de l'école inclusive sur le niveau scolaire, la formation professionnelle des jeunes en situation de handicap et leur inclusion sociale, ainsi que l'absence de données statistiques rendent difficile d'appréhender l'objectif de l'école inclusive - qui semble être une fin en soi plus qu'un moyen. Une [première et unique évaluation réalisée par la DEPP en 2019](#) sur l'apprentissage des ESH à l'école ordinaire, déjà mentionnée en introduction, a révélé toutefois la grande difficulté scolaire des ESH. 80% des ESH n'ont pas le baccalauréat⁴⁰. Les ESH sont par ailleurs confrontés à des problèmes d'orientation scolaire et professionnelle : ils subissent le plus souvent une orientation scolaire forcée et sont dans l'impossibilité d'effectuer certains stages, notamment celui de troisième. Loin de faire de la réussite scolaire des ESH une priorité, ni comme nous l'avons vu l'inclusion sociale, l'école inclusive en France semble se limiter à une intégration physique.

En fixant comme priorité de l'école inclusive l'apprentissage des ESH, Mary Warnock, spécialiste de la philosophie de l'éducation, s'était opposée à une désinstitutionnalisation complète (désignant ici la suppression des établissements spécialisés), appelant à inclure tous les élèves dans « *une expérience commune d'apprentissage, en les plaçant là où chacun apprend mieux* »⁴¹. Une désinstitutionnalisation complète et une conception universaliste de la scolarisation basée sur le modèle italien présente en effet de nombreux dangers en l'absence d'une réelle différenciation pédagogique, aussi bien pour la réussite scolaire que sociale des ESH. Nombre d'acteurs plaident ainsi en faveur d'une scolarisation partagée avec une meilleure articulation, l'instauration de passerelles et le développement de partenariats entre le monde médico-social et l'Éducation nationale : « *L'école inclusive,*

⁴⁰ Bertrand Signé (2019), président de l'association Accompagner la réalisation des projets d'études de jeunes élèves et étudiants handicapés (ARPEJEH) dans Assemblée nationale (2019) [Rapport fait au nom de la Commission d'Enquête sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République, quatorze ans après la loi du 11 février 2005](#)

⁴¹ Mary Warnock (2005) (traduction faite par l'auteur de cette note) dans Norwich Brahm (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. Cambridge Journal of Education, vol. 44, n° 4, p. 495-510

ce n'est pas faire la même chose pour tout le monde »⁴². Le développement des SESSAD (Services d'éducation spéciale et de soins à domicile) va dans ce sens. Il s'agit d'équipes pluridisciplinaires (psychologues, médecins, aides médico-pédagogiques, assistante sociale...) qui interviennent directement dans le milieu ordinaire de vie et d'éducation des ESH afin de leur apporter un soutien médico-spécialisé et accompagner les familles. La mission des SESSAD va de l'activité éducative à la rééducation, à l'organisation de temps de travail institutionnels (réunions de synthèse, analyse des pratiques) afin d'assurer l'adéquation des prises en charges du SESSAD avec le PPS (projet personnalisé de scolarisation), jusqu'au soutien des enseignants de l'élève⁴³. Ce sont les parents qui doivent en faire la demande auprès de la MDPH, c'est ensuite la CDAPH (Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées) qui décide de l'orientation en SESSAD. Les SESSAD permettent une meilleure articulation entre Éducation nationale et moyens médico-sociaux, allant ainsi dans le sens de la « *réponse accompagnée* » souhaitée par le rapport Piveteau. Ils ont par ailleurs fait l'objet de retours très positifs des familles qui ont le sentiment que leurs préoccupations sont entendues et portées par les SESSAD à l'école, facilitant ainsi le dialogue entre les acteurs. D'autres progrès en matière de dialogue renforcé avec la famille sont aussi à noter, y compris la création d'un vert unique à disposition des familles et la mise en place d'un entretien d'accueil personnalisé entre famille, ESH et équipe pédagogique. Malgré le développement des SESSAD (à la rentrée 2021, 1 423 places ont été créés en SESSAD, pour un total de 55 194 places⁴⁴), cette solution reste partielle car seuls quelques dispositifs ULIS sont adossés à un SESSAD, et seuls quelques enfants bénéficient à titre individuel d'un accompagnement par un SESSAD.

Un autre dispositif s'inscrit dans le développement d'un meilleur lien entre Éducation nationale et établissements médico-spécialisés depuis 2019 : celui des Équipes mobiles d'appui à la scolarisation (EMAS) qui ne délivrent pas de services auprès des ESH mais viennent épauler les dispositifs existants, en conseillant les établissements scolaires dans les situations difficiles. Ce dispositif apparaît là encore trop partiel, avec 166 équipes actives en 2021⁴⁵, et souffre d'un manque de clarté quant à sa mission qui sembler limiter son efficacité. Enfin, plusieurs solutions de scolarisation partagée ont été mises en place entre

⁴² Hélène Sester (2019), Secrétaire générale du syndicat national des instituts de jeunes sourds et de jeunes aveugles (SNJSJA).

⁴³ MDPH, [Les Services d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile : SESSAD](#)

⁴⁴ Éducation nationale, [L'École inclusive, assurer une scolarisation de qualité à tous les élèves](#)

⁴⁵ Handicap.fr, [CIH : quelles nouvelles mesures handicap pour 2022?](#)

Établissements médico-sociaux (EMS) et établissements ordinaires depuis 2018 afin de permettre aux ESH scolarisés en EMS de bénéficier de l'inclusion scolaire : soit une scolarisation individuelle où l'ESH est scolarisé dans un institut médico-éducatif spécialisé mais va à temps partiel dans un établissement ordinaire, soit collective dans le cadre des Unités d'Enseignement Externe (UEE) délocalisées dans l'établissement ordinaire. Là encore, le manque de place reste problématique.

La défense d'une solution hybride favorisant une meilleure articulation avec le médico-social ne peut pas pour autant justifier la fermeture systématique des instituts médico-éducatifs (IME) et des centres médico-psychologique (CMP)⁴⁶. Lorsque les conditions d'une école véritablement inclusive ne sont pas remplies, beaucoup de familles se trouvent démunies et sans solution face au manque de places en instituts spécialisés. En janvier 2023, le ministère de l'Éducation nationale a indiqué qu'au moins 11.000 ESH attendaient une place en IME⁴⁷, et la durée effective de scolarisation y est souvent très faible par rapport à une scolarisation en milieu ordinaire. Le cas des jeunes aveugles et jeunes sourds est pourtant révélateur de l'utilité de ces IME pour une scolarisation réussie. Ces instituts, notamment l'INJA (Institut national des jeunes aveugles) et l'INJS (Institut national des jeunes sourds) sont souvent présentés comme modèles d'une scolarisation entre Éducation nationale et médico-social : ils « *ne peuvent se réduire ni à l'une ni à l'autre, tant les services qui les composent sont riches (pédagogie spécialisée, accompagnement éducatif et médico-social, services d'accompagnement des élèves post-bac et des adultes, dimensions patrimoniale et historique, recherche...)* »⁴⁸. L'INJA présente notamment d'excellents taux de réussite aux examens et un nombre élevé d'obtention de diplômes de l'État. Il faut cependant noter l'usure de certains ESH qui trouvent le rythme scolaire trop soutenu, et le risque d'exclusion sociale pour les ESH en établissements spécialisés, isolés des élèves ordinaires et invisibles aux yeux de la société.

⁴⁶ L'agence régionale de santé (ARS) Auvergne-Rhône-Alpes a annoncé la fermeture de 200 places, sur 1 200, d'ici à mars 2022, au profit d'une prise en charge en service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD)

⁴⁷ [Plus de 11.000 enfants en situation de handicap attendent une place en institut médico-éducatif](#), Sophie Cazaux avec Véronique Fèvre, Bfm.tv, 2023

⁴⁸ Familles des élèves sourds et aveugles scolarisés dans les INJ, Assemblée nationale (2019) [Rapport fait au nom de la Commission d'Enquête sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République, quatorze ans après la loi du 11 février 2005](#)

QUELLES PRÉCONISATIONS POUR UNE ÉCOLE VÉRITABLEMENT INCLUSIVE ?

Il est temps de mettre en chantier le sens donné à l'école inclusive afin d'en redéfinir clairement les objectifs. Trois scénarios peuvent être imaginés, chacun priorisant des objectifs différents mais complémentaires, pour permettre d'avancer des propositions visant à rendre l'école véritablement inclusive. Ces propositions ne prétendent pas à l'exhaustivité mais cherchent plutôt à établir une continuité avec les préconisations issues des différents rapports sur l'école inclusive précédemment cités (rapport de l'IGAENR, rapport Piveteau, rapport de l'Assemblée nationale, rapport IGF et IGÉSR, rapport de l'IGAENR et de l'IGEN).

SCÉNARIO 1 : LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES ESH COMME PRIORITÉ DE L'ÉCOLE INCLUSIVE

L'objectif prioritaire de l'école inclusive serait d'assurer la réussite scolaire des ESH, à travers un rééquilibrage du système scolaire vers plus d'accessibilité, en favorisant la différenciation pédagogique, l'accès à un matériel adapté, et une meilleure formation des enseignants et accompagnants des ESH.

Proposition 1 : Déployer un vaste plan de formation national pour tous les acteurs de l'inclusion, qui associerait l'INSHEA, les universités et les associations travaillant sur le handicap :

- Développer des modules de formation communs entre tous les accompagnateurs des ESH (AESH, équipes médico-sociales) et enseignants, en incluant un volet sur la coopération entre acteurs de l'inclusion
- Faire évoluer les maquettes de formation initiale et continue des enseignants afin de passer d'une formation théorique sur la connaissance scientifique du handicap à une formation plus pratique, c'est-à-dire ancrée et adaptée aux réalités du terrain ; inclure une formation aux troubles du comportement et offrir une possibilité d'approfondissement sur les différents types de handicap ; introduire un volet dédié à l'école inclusive et à la différenciation et l'accessibilité pédagogique

Proposition 2 : Améliorer la formation des AESH :

- Garantir une formation initiale avant la prise de poste : prioriser la formation initiale en présentiel ; en cas de maintien de la formation digitale, garantir les codes d'accès à la formation avant la prise de poste
- Prolonger le temps de formation initiale à 12 mois et inclure des stages dans les classes et structures d'accueil
- Garantir une formation continue aux différentes formes de handicap, offrant la possibilité de se spécialiser dans l'accompagnement d'un type de handicap

Proposition 3 : Structurer et centraliser le pilotage de la mesure statistique de l'inclusion scolaire et universitaire des ESH, ainsi que des ESH en établissement hospitalier ou médico-social ou accompagnés par les SESSAD ; publier régulièrement les chiffres relatifs au nombre d'élèves en attente de prise en charge par un établissement spécialisé et régulariser au plus vite leur situation

Proposition 4 : Garantir l'accès à un matériel adapté dans tous les établissements scolaires et à tous les degrés de la scolarisation ; rendre obligatoire la prise en compte des règles d'accessibilité dans la conception des outils numériques

Proposition 5 : Garantir que les aménagements octroyés en cours de scolarité sont maintenus automatiquement pour les examens

Proposition 6 : Engager une concertation nationale sur l'articulation entre compensation et accessibilité dans la prise en charge du handicap à l'école

SCÉNARIO 2 : PRIORISER LE BIEN-ÊTRE DES ESH

L'objectif prioritaire serait d'assurer le bien-être des ESH en milieu ordinaire plus que l'ambition de réussite scolaire à tout prix, à travers une meilleure articulation entre le médico-social et l'Éducation nationale, et la priorisation du développement personnel de l'ESH. Nous voyons par ailleurs cet objectif de bien-être comme prérequis à la réussite scolaire de l'élève.

Proposition 1 : Augmenter le nombre de places en SESSAD ; accroître significativement l'externalisation des unités d'enseignement (UE) des établissements médico-sociaux ; poursuivre et renforcer le développement des coopérations entre services afin de favoriser et de faciliter les scolarisations partagées

Proposition 2 : Adapter les attendus scolaires des ESH selon leur niveau scolaire afin d'avoir des objectifs atteignables ; renforcer l'usage des plans d'aménagements pédagogiques coconstruits avec les équipes ESS (Équipes de suivi de la scolarisation) : PAI, PPRE, PAP, PPS ; garantir une révision régulière entre les ESS, les équipes pédagogiques, les familles et les ESH, de la situation de scolarisation et d'accompagnement des ESH

Proposition 3 : Rendre la construction du dossier MDPH plus accessible à tous et mieux accompagner les familles dans leurs démarches ; rendre plus compréhensibles les notifications des décisions des CDAPH

Proposition 4 : Conduire une évaluation des PIAL qui associe notamment les représentants des parents et des personnels concernés et évalue l'efficacité des moyens de compensation mis en œuvre, la qualité et la rapidité des réponses apportées aux besoins identifiés, l'impact sur la situation des personnels ainsi que le respect des notifications des CDAPH

Proposition 5 : Mettre en place des mesures d'ajustement des effectifs pour les classes dans lesquelles des élèves bénéficiaires d'un PPS ou d'un PAP sont scolarisés

SCENARIO 3 : FAVORISER L'INTÉGRATION DES ESH EN SOCIÉTÉ

L'école inclusive aurait pour objectif central de favoriser l'inclusion des ESH en société, et représenterait ainsi la première étape d'un parcours d'inclusion. La promotion de la mission « affiliatrice » de l'école et de l'inclusion sociale des ESH serait ainsi la priorité de l'école inclusive.

Proposition 1 : Former tous les acteurs de l'école (personnels d'encadrement, chefs d'établissements, personnels d'inspection) au handicap et aux bienfaits de l'école inclusive ; afficher les modalités de scolarisation des ESH dans l'établissement comme une plus-value de l'offre de formation de l'établissement

Proposition 2 : Améliorer la reconnaissance du métier d'AESH en garantissant une rémunération attractive et un déroulement de carrière ; et en recrutant le plus grand nombre possible d'accompagnants directement en contrat à durée indéterminée (CDI) à temps plein

Proposition 3 : Sensibiliser les élèves ordinaires au handicap ; favoriser les temps et activités en commun entre élèves ordinaires et ESH

Proposition 4 : Faire participer systématiquement les ESH et leurs parents aux instances représentatives à l'école

Proposition 5 : Renforcer l'accompagnement des ESH par les collèges, lycées et universités concernant leur orientation et leur recherche de stages

Proposition 6 : Veiller à ce que chaque centre de formation d'apprentis (CFA) se dote d'un référent handicap

CONCLUSION : POUR UNE MEILLEURE DÉFINITION DE LA RÉUSSITE DE L'ÉCOLE INCLUSIVE

La résolution des multiples dilemmes posés par l'école inclusive, qui interrogent le sens donné à l'inclusion des ESH en milieu ordinaire, implique un véritable effort d'équilibre plus qu'un choix radical privilégiant une approche au détriment de l'autre. Il s'agit ainsi de trouver un meilleur équilibre entre les logiques de compensation et d'accessibilité, d'assurer une meilleure articulation entre l'Éducation nationale et le médico-social, de revaloriser les métiers de l'accompagnement des ESH. La résolution de ces dilemmes nécessite surtout une réelle réflexion sur le sens donné à l'école inclusive : il est urgent de définir clairement la réussite de l'inclusion en milieu ordinaire. Seule une meilleure définition des objectifs permettra de prioriser les actions à mener et d'identifier de meilleurs indicateurs, empêchant ainsi les acteurs du terrain de se cacher derrière la défense d'un idéal inclusif abstrait, et permettant aux familles, aux ESH, et aux collectifs associatifs de tenir plus facilement les services publics responsables en cas d'échec.