

Handicap à l'école: des politiques inclusives?

Quelle évaluation peut-on faire des politiques publiques à l'école primaire et dans le secondaire, en matière de handicap ? Leur mise en œuvre permet-elle vraiment une meilleure accessibilité des enfants handicapés à l'éducation ? Comment expliquer le fait que, pour les parents, ce soit toujours le « parcours du combattant » ?

Isabelle VELTER et Marlène HERVIEU, coresponsables du groupe de travail LDH « Handicap et citoyenneté »

C'est la loi du 15 avril 1909⁽¹⁾ qui a ouvert la possibilité de création de classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires (pour les enfants handicapés de 6 à 13 ans), voire d'écoles autonomes de perfectionnement (jusqu'à 16 ans), pour les enfants « reconnus incapables d'apprendre une profession au dehors ». Bien plus tard, en 1975, la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées a fait apparaître les notions d'intégrations scolaire et sociale et l'obligation éducative pour les enfants et adolescents handicapés.

Au niveau international, la Cide⁽²⁾ de 1989 rappelle les droits fondamentaux de l'enfant, dont celui à l'éducation et celui d'être

protégé de toute violence, et elle interdit la maltraitance et la discrimination. Plus spécifiquement, la Convention internationale pour les droits des personnes handicapées (CIDPH)⁽³⁾ est adoptée par l'ONU en 2006, et ratifiée par la France en 2010. Elaborée avec les personnes concernées, elle promeut (article 24) « [...] sur la base de l'égalité avec les autres [...] et sans discrimination [...], [l'accès] [...] à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire ». Les Etats parties doivent « veiller » à ce qu'il y ait un « [...] accompagnement nécessaire pour faciliter [l'] éducation effective [des personnes handicapées] ».

Mais c'est en 2005 que l'on assiste en

France à un tournant, avec la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées⁽⁴⁾, qui acte le droit à la scolarisation dans l'école de son quartier.

Classes spécialisées ? Inclusives ?

En France, historiquement, les établissements spécialisés avec leurs unités d'enseignement ont longtemps été la norme. Mais au regard du cadre législatif précédemment cité, c'est au niveau de l'école qu'il convient d'agir. Il s'agit d'identifier, de lever les obstacles et de penser aux conditions nécessaires pour permettre l'effectivité du droit à l'éducation. Si le nombre

Une articulation complexe de dispositifs

La désinstitutionnalisation impulse l'ouverture des établissements ou services sociaux ou médico-sociaux (ESSMS) type ITEP (institut thérapeutique éducatif et pédagogique) et IME (institut médico-éducatif), et les généralise en mode « dispositifs ». Ces DITEP et DIME font entrer les professionnels du secteur médicosocial dans l'école.

Avec les équipes mobiles d'appui à la scolarisation (Emas), ces mêmes professionnels dispensent une culture d'inclusion dans l'établissement, ce qui a un effet bénéfique sur tous les acteurs. Il existe des pôles pour jeunes sourds (PEJS), depuis 2017. Des unités sont créées, comme les unités d'enseignement autisme maternelle et élémentaire (UEMA et UEEA), sous l'impulsion des stratégies nationales pour l'autisme initiées en 2018. De nouveaux dispositifs d'autorégulation (Dar) pour les

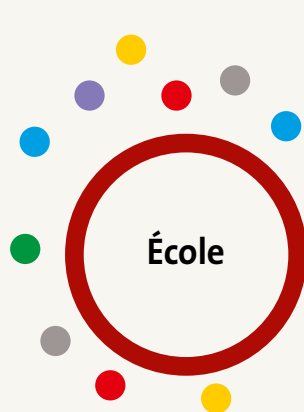
jeunes avec TND se déploient dans les départements depuis la rentrée 2024, favorisés par la loi du 15 novembre 2024⁽¹⁾.

Faire travailler l'Education nationale et le médicosocial, secteurs cloisonnés et fortement institutionnalisés, prend beaucoup de temps, trop, et se révèle complexe : l'empilement des dispositifs dilue fortement l'ambition d'inclusion, qui se perd dans les méandres des sigles. De plus, ces dispositifs sortent trop souvent l'enfant de sa classe. Pour atteindre l'objectif d'inclusion il faut opérer un changement de paradigme, notamment à l'école. En effet, l'inclusion scolaire ne commence pas au portail de l'école de secteur, mais à la porte de la classe ordinaire.

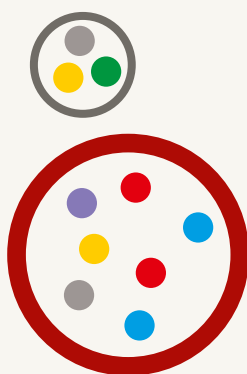
(1) Loi visant à améliorer le repérage et l'accompagnement des personnes présentant des troubles du neuro-développement (TND) et à favoriser le répit des proches aidants.

I. V., M. H.

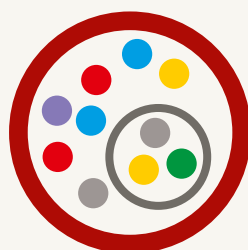
Les différentes modalités de la scolarisation des enfants en situation de handicap



EXCLUSION
Déscolarisation



SÉPARATION
Ecoles spécialisées
UE ESSMS



INTÉGRATION
SEGPA*
ULIS, DAR, PEJS, UEMA, UEEA



INCLUSION
dans la classe ordinaire
Accessibilité pédagogique
universelle, matériel,
aide humaine

* Section d'enseignement général et professionnel adapté.

d'enfants « handicapés » qui accèdent à l'école n'a plus rien à voir avec la période avant 2005, c'est sur les temps de scolarisation et les conditions de réalisation qu'il faut se pencher. De plus, des classes plus ou moins spécialisées perdurent, dans le système éducatif public. Ces classes séparent les enfants en difficulté de leurs camarades de classes dites « ordinaires », ou « de référence », et les isolent.

Le concept d'école inclusive, introduit dans le Code de l'éducation en 2013, engage tous les acteurs dans une nouvelle conception de la scolarisation des élèves en situation de handicap : lorsque l'environnement n'est pas accessible, la personne qui rencontre une difficulté doit se tourner vers la MDPH⁽⁵⁾, pour obtenir des compensations qui rendront l'environnement favorable à l'accès aux apprentissages.

Ainsi, sur notification de la MDPH, les enfants intègrent des Clis (classes pour l'inclusion scolaire), remplacées en 2015 par des dispositifs Ulis (unités localisées

L'inclusion scolaire ne doit pas commencer au portail de l'école de secteur, mais à la porte de la classe ordinaire...

pour l'inclusion scolaire) pour l'école, le collège et le lycée : un enseignant spécialisé organise des temps entre l'inclusion en classe ordinaire et le dispositif, en fonction des besoins de l'enfant.

L'aide humaine en milieu scolaire

L'assistance personnelle pour la vie autonome est un droit garanti par l'article 19 de la CIDPH. L'aide humaine par un ou une AESH⁽⁶⁾, dans la classe et sur les temps périscolaires, participe à cette entrée dans l'autonomie, en lien avec la politique de désinstitutionnalisation⁽⁷⁾. Cette compensation notifiée par la MDPH doit être effective, au risque de déscolariser l'enfant. Lorsque la scolarisation est plus maltraitante que bénéfique, alors seulement un accueil en ESSMS⁽⁸⁾ sera envisagé. En 2021 l'ONU a pointé les manquements de la France en matière de désinstitutionnalisation des ESSMS⁽⁹⁾, qui portent gravement atteinte aux droits de l'enfant à bénéficier d'une scolarisation dans son établissement de secteur en milieu dit ordinaire.

Avec la création en 2019 de pôles inclusifs d'accompagnement localisé (Pial) assurant la gestion RH des AESH, les aides de six, neuf, douze et quinze heures par semaine ne sont plus notifiées par la MDPH. Le besoin en heures d'AESH « mutualisés » est désormais évalué par l'Education nationale (EN). Il est ainsi difficile de faire valoir une insuffisance d'accompagnement.

La transformation des Pial en pôles d'appui à la scolarité (Pas) en 2024 étend la compétence des aménagements par l'EN. Mais les associations de handicap s'inquiètent du fait que celle-ci agisse en fonction de ses moyens, et non selon les besoins de l'enfant.

Un entre-deux dans les aménagements

L'école française s'est dotée d'un niveau intermédiaire, gardant ainsi la main sur les aménagements pédagogiques pour les enfants présentant des troubles avérés de l'apprentissage (oral, écrit, attention). Ces aménagements sont formalisés dans un document : le plan d'accompagnement personnalisé (Pap), qui doit être validé et signé

(1) Histoire de la scolarisation des élèves en situation de handicap (ESH) en milieu ordinaire : <https://shs.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2011-3-page-34?lang=fr>.

(2) Convention internationale des droits de l'enfant.

(3) www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities.

(4) www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000017759074/. Sur la situation de toutes les personnes en situation de handicap, voir également l'article paru dans *D&L* n° 203, en 2023 : www.ldh-france.org/wp-content/uploads/2023/12/DL203-Actualite-6-Sur-le-handicap-il-faut-un-veritable-changement-de-paradigme.pdf. Voir également le podcast de la LDH : www.ldh-france.org/le-handicap.

(5) Maison départementale pour les personnes handicapées.

(6) Accompagnant ou accompagnante d'élève en situation de handicap.

(7) Processus visant à sortir du tout institutionnel, voir l'article déjà paru dans *D&L*, cf. note 4.

(8) Etablissements ou services sociaux ou médico-sociaux.

(9) www.ohchr.org/en/documents/legal-standards-and-guidelines/crpd-c5-guidelines-deinstitutionalization-including.

« On aimerait pouvoir se prévaloir d'un système inclusif quels que soient les besoins particuliers, dans une logique d'accessibilité universelle des établissements, des pédagogies et des examens. »

par le médecin scolaire, voire par le médecin traitant dans certains départements. Ainsi, une grande partie des élèves présentant des difficultés persistantes (voir la définition du handicap dans la loi de 2005), nommés EBEP⁽¹⁰⁾, ne rentrent pas dans le champ du handicap reconnu mais dans celui d'aménagements formalisés. Renouvelé tous les ans, le Pap permet l'obtention d'aménagements, qu'ils soient matériels (un ordinateur) ou pédagogiques dans certaines matières, de conditions spécifiques pour les contrôles continus (le tiers-temps) et d'autres aménagements d'examens. Il reste cependant complexe à obtenir et/ou à mettre en œuvre dans le secondaire.

Vers l'accessibilité universelle

Enfin l'accessibilité du bâti, pour les personnes à mobilité réduite (PMR), incombe aux collectivités de rattachement. Si elle est encore insuffisante, on ne peut réduire la notion d'accessibilité au seul cadre bâti. On aimerait en effet pouvoir se prévaloir d'un système inclusif quels que soient les besoins particuliers, dans une logique d'accessibilité universelle⁽¹¹⁾ des établissements, des pédagogies et des examens. Or la formation initiale des enseignants ne consacre que vingt-cinq heures à la connaissance des handicaps. La loi de 2019 pour une école de la confiance,

recentrant la formation des enseignants sur les savoirs fondamentaux, n'arrange pas cette situation. Les pédagogies sont encore basées sur une différenciation individuelle et chronophage pour l'enseignant. De même, les formations continues « école inclusive », sur l'accessibilité universelle des pédagogies, sont peu suivies. L'essaimage peine. La compréhension des notions évoquées ci-dessus reste limitée au sein des personnels, qu'ils soient enseignants, AESH (malgré leurs soixante heures de formation), personnels administratifs et de la vie scolaire. L'accessibilité universelle en reste aux balbutiements, lorsqu'on compare notre système à celui des pays anglo-saxons. Ces derniers ont adopté des outils numériques aux possibilités exponentielles, rendant l'accessibilité effective. Ils mobilisent le droit comme outil de contrainte, qui, par l'action judiciaire, a permis d'accélérer l'accessibilité. Ainsi, du fait de toutes les difficultés énoncées, l'école française reste un environnement handicapant, vingt ans après la loi de 2005.

Nécessaire coopération avec la famille

Tous les textes précités rappellent la nécessité de coopération avec la famille pour optimiser l'accueil de l'élève, car le parent doit être considéré comme expert de son

enfant. Là encore, pas de formation initiale sur la relation avec les familles ou leurs représentants⁽¹²⁾ pour favoriser une éducation cohérente.

Des préjugés et impensés persistent. L'échec scolaire est parfois considéré comme une fatalité due aux inégalités « naturelles » de l'enfant, souvent imputées au niveau social de la famille ; inversement, les aménagements menant à la réussite de l'élève sont parfois remis en cause : « *Tu as réussi parce que tu bénéficies d'un ordinateur ou d'un tiers-temps* », disqualifiant ainsi les démarches des parents. Parcours scolaire et parcours MDPH trop complexes, difficultés d'accès aux droits et mise en œuvre tardive transforment les parents en position de demandeurs permanents et continuent d'éloigner les enfants de leurs droits fondamentaux.

L'éducation, encore majoritairement intégrative, doit avoir des moyens humains et financiers et se doter d'outils d'accessibilité universelle pour réussir à relever le contrat social de l'inclusion scolaire. ●

(10) Elèves à besoins éducatifs particuliers. Comparaison des EBEP dans huit pays européens : <https://shs.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2021-5-page-199?lang=fr>.

(11) Voir <https://handicap.gouv.fr/accessibilite-universelle#:~:text=L'accessibilit%C3%A9%20universelle%2C%20une%20politique%20publique%20prioritaire%20du%20Gouvernement,-L'accessibilit%C3%A9%2C%20c&text=La%20mise%20en%20accessibilit%C3%A9%20rend,num%C3%A9rique%20et%20t%C3%A9l%C3%A9phoniques%2C%20etc.>

(12) Alors que le Code de l'Éducation nationale évoque ce sujet (articles D111.1 D111.5) ; voir aussi « Le rôle et la place des parents à l'école », *Bulletin officiel* du 28 août 2006 (www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE060215C.htm).

De l'instruction à la scolarisation obligatoire

Alors que jusque-là l'instruction était obligatoire à partir de 6 ans, la loi de 2019 a inscrit le principe de la scolarisation obligatoire et l'a étendu à la maternelle. Ce tournant idéologique fondamental fait désormais porter à l'école une mission cruciale : celle d'accueillir tous les enfants, dès 3 ans. Les attentes des familles vis-à-vis de l'école s'accroissent, et ce d'autant plus que les conditions dérogatoires pour une « instruction en famille » deviennent drastiques – la situation de handicap d'un enfant constituant l'un des motifs. La déscolarisation partielle, totale ou sur le temps de restauration et le périscolaire impacte souvent les parents et à 82 % la mère, qui devra réduire ou renoncer à son travail.

Dans le rapport de la Cour des comptes publié

le 24 septembre 2024⁽¹⁾, l'école peut s'enorgueillir d'être passée de 155 361 enfants en situation de handicap scolarisés, en 2006, à 436 085 en 2022. Mais c'est aussi une école incapable, d'après ce rapport, de fournir des statistiques d'évaluation qualitative de l'efficacité de l'inclusion. À noter qu'il manque aussi les chiffres de prévalence du handicap et des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) concernant le harcèlement, l'orientation précoce (hors parcours bac général), les sanctions et exclusions, et enfin la déscolarisation.

(1) www.ccomptes.fr/fr/publications/l'inclusion-scolaire-des-eleves-en-situation-de-handicap.

I. V., M. H.