



COMITÉ D'ÉVALUATION ET DE CONTRÔLE
DES POLITIQUES PUBLIQUES 2023
ASSEMBLEE NATIONALE



L'ÉCOLE INCLUSIVE : UNE RÉALITÉ ?



VERS UNE ÉCOLE INCLUSIVE : UNIVERSELLE, EFFECTIVE ET ACCESSIBLE

Mémorandum à l'intervention
en séance du 3 avril 2023

Mireille Battut et Amandine Bugnicourt

Collectif Parents du 94
La Main à l'Oreille
Collectif de Parents du Val-de-Marne Ouest



La Main à l'Oreille



Collectif de parents du Val de Marne Ouest

Nous avons été sollicités par un groupe parlementaire pour intervenir en tant qu'experts lors de la séance du Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques du 3 avril 2023, sur le thème « L'école inclusive : une réalité ? ». Ce memorandum a été rédigé dans le cadre de cette intervention et fait suite à un travail d'investigation long d'une année. Nous y livrons la réalité vécue par les enfants en situation de handicap, leurs familles et les personnels qui les accompagnent. Nous espérons que les recommandations que nous y formulons permettront d'alimenter les travaux des parlementaires dans le cadre de l'acte 2 de l'école inclusive.

Le Collectif Parents du 94 a été créé pour défendre le droit à l'instruction de tous les enfants du Val-de-Marne. Constitué de collectifs de parents FCPE ou indépendants, il accueille également en son sein le collectif de familles d'enfants et adolescents handicapés. Ensemble, nous effaçons la frontière qui sépare habituellement la défense des élèves handicapés des autres. L'école que nous souhaitons est une école qui ne laisse pas de côté les élèves fragilisés par leurs difficultés scolaires, sociales, économiques ou par leur handicap.

Sur le terrain du handicap coexistent trois types de situations :

1. Des enfants accueillis à l'école, en classe « ordinaire » ou en ULIS, le plus souvent à temps partiel et dans des conditions très dégradées faute d'accompagnement adapté ;
2. Des enfants orientés vers le médicosocial dont beaucoup sont en liste d'attente ;
3. Des enfants déscolarisés et désocialisés laissés à la maison par défaut d'entrée à l'école ou de places dans le médicosocial, avec le drame humain et financier que ça représente pour les familles - des mères le plus souvent.

Nous collaborons avec le collectif « Une école inclusive pour tous » avec lequel nous partageons le projet que l'école inclusive devienne grande cause nationale 2024. Il y a urgence à faire bouger les lignes car la déscolarisation et le défaut d'instruction sont des réalités massives. Nous ne sommes pas des faits divers.

Aussi nous proposons trois boussoles pour une école inclusive :

1. **Une école qui ne laisse personne hors de l'instruction ;**
2. **Une école qui offre une instruction effective ;**
3. **Une école accessible qui sache se remettre en cause pour ouvrir l'accès aux savoirs et à l'envie d'apprendre.**

Pour que notre école de la République soit universelle, effective et accessible, des transformations institutionnelles seront nécessaires.



Boussole 1 : Universalité ?

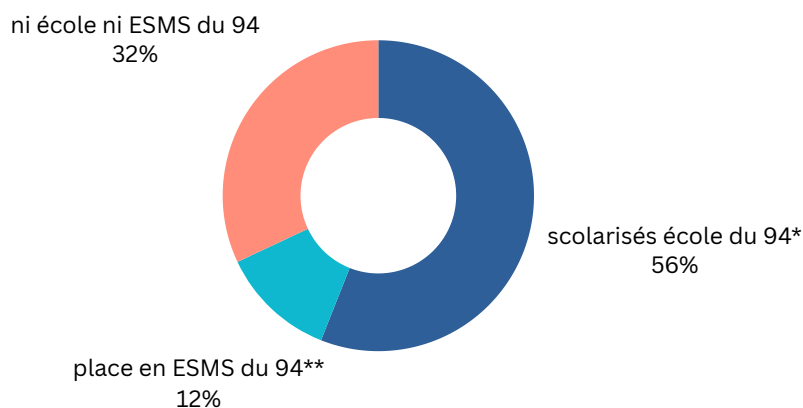
Une école qui ne laisse personne hors de l'instruction

Réalités de la déscolarisation

Notre collectif de parents du Val-de-Marne Ouest est devenu interlocuteur de l'ARS et de la MDPH en portant les situations de familles sans solutions pour les parcours de leurs enfants. Les données fournies lors de la réunion du Comité départemental de suivi de l'école inclusive (CDSEI) par l'Académie de Créteil, l'ARS et la MDPH du Val-de-Marne permettent de confronter la scolarisation des enfants et des adolescents en situation de handicap avec les droits ouverts à la Maison du handicap. Elles confirment ce que nous vivons hélas sur le terrain.

Elles montrent que la scolarité à l'école concerne 56 % des 13 704 enfants et adolescents handicapés du département. Mais où vont les 44 % restants ? Pour le savoir, nous avons recensé les places offertes par les 25 IME et les 4 ITEP du département, ainsi que les places en pôle hospitalier (hors notification). Pour « simplifier », nous n'avons pas pris en compte le fait qu'une part de ces places en IME et ITEP sont occupées par des adultes entre 20 et 25 ans bénéficiant des dérogations autorisées par l'amendement Creton. Il en résulte que la capacité de l'offre en médico-social et sanitaire (source Drees/ARS) du département ne peut pas en servir plus de 12 %. Ce sont donc près d'un tiers (32 %) pour lesquels aucune offre n'existe dans le département **Figure 1**.

Figure 1 Où vont les 13 704 enfants et adolescents handicapés du Val-de-Marne

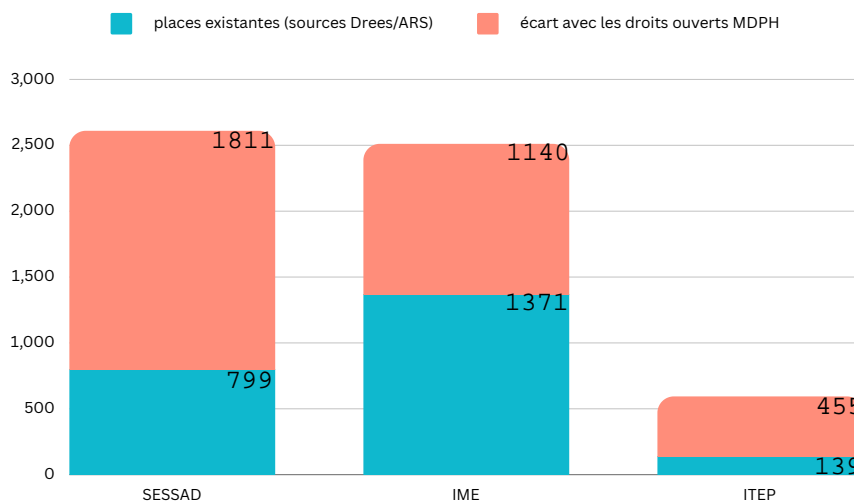


** dont une part occupée par des adultes en "amendement Creton"

Sources : MDPH94, Académie de Créteil (*), Drees (**)

Le déficit structurel de capacités en médico-social est la première cause de déscolarisation : au moins la moitié des jeunes qui ont été notifiés pour un IME ou un ITEP attendent des années la libération

Figure 2 Manque de capacité en médico-social pour le Val-de-Marne au regard des droits ouverts

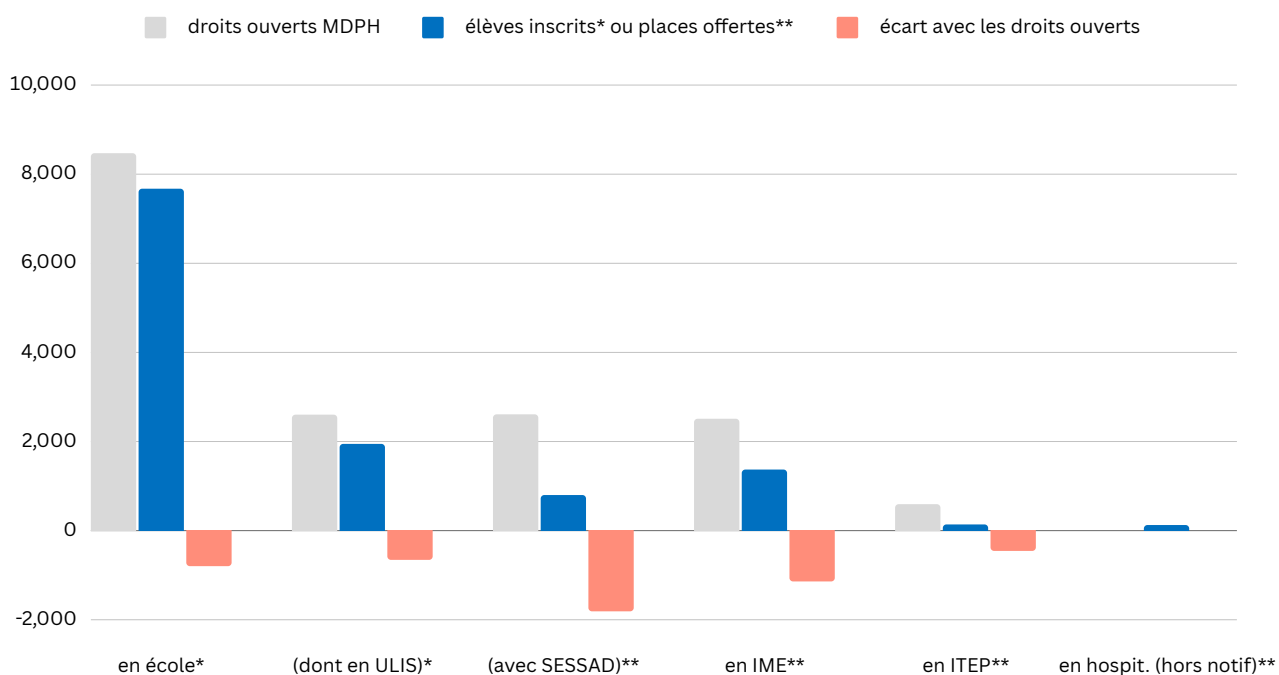


Sachant cette situation dramatique, et pour éviter autant que possible les ruptures de parcours inévitables, la CDAPH du 94 - comme dans d'autres départements - s'est résolue à accorder des doubles notifications ULIS/IME. En comparant le nombre de notifications et le nombre de droits ouverts, nous pouvons estimer ces doubles notifications ULIS/IME à 475, soit 18 % des notifications ULIS. Cependant, l'Education nationale a ouvertement désapprouvé cette pratique. Le 27 janvier dernier, l'Education nationale indique à [BFMTV](#) « qu'au moins 11 000 enfants en situation de handicap attendent une place dans un institut médicoéducatif. Ils se retrouvent donc souvent à l'école de leur secteur sans bénéficier d'un accompagnement adapté à leurs besoins ».

Quoi qu'il en soit, au regard du nombre de droits ouverts avec accompagnement AESH, il manque 797 inscriptions à l'école (dont 656 demandes d'ULIS non satisfaites, soit plus que les supposées doubles notifications) **Figure 3**.

Figure 3 Scolarisation des élèves handicapés en Val-de-Marne (13 704 enfants et adolescents)

Sources : MDPH94, Académie de Créteil (*), Drees/ARS (**)



Des situations anticipables interrogeant la responsabilité de l'Etat

Un des problèmes mentionnés par l'Education nationale est le fait que les notifications arrivent à tout moment de l'année, ce qui nuit à la planification des moyens. Pourtant, vues du côté des familles, les situations sont largement anticipables puisque les enfants déjà notifiés sont supposés passer au niveau suivant dans leur scolarité et vont continuer à avoir besoin de moyens en face de leur notification. En outre, à un instant T, il existe toujours un très gros "stock" d'enfants privés de leurs droits dans le scolaire comme le médicosocial, on ne peut donc pas considérer que seule les notifications au fil de l'eau seraient à prendre en compte. Notre collectif de familles a ainsi alerté depuis 2020 sur la déscolarisation de nos enfants que nous voyions venir de loin (**Figures 4 et 5**).

Figure 4 Enfants et adolescents en attente de solution dans l'ouest Val-de-Marne (source Collectif de parents)

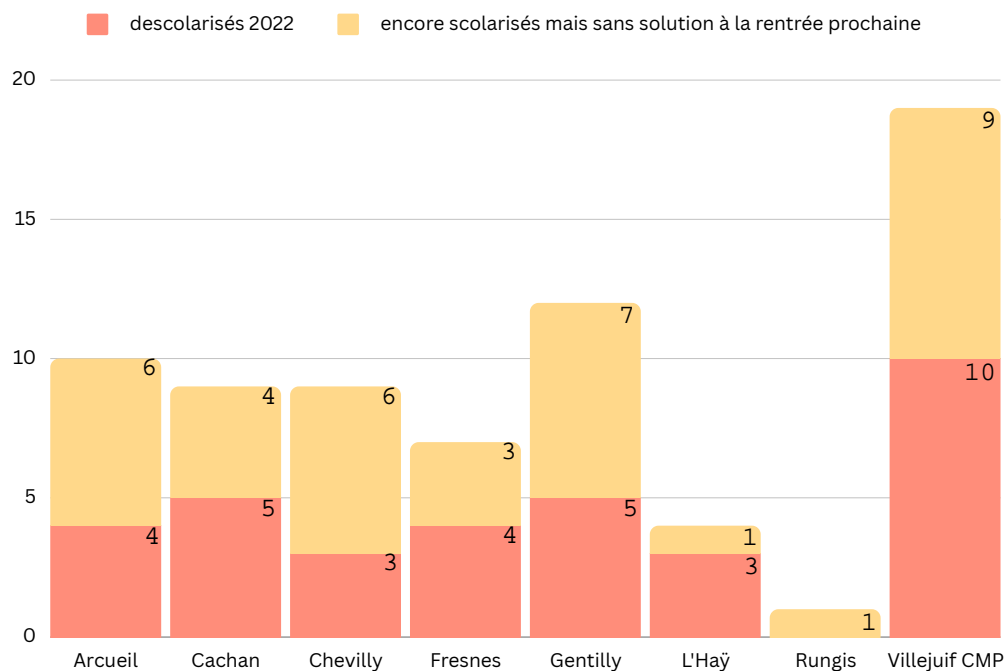
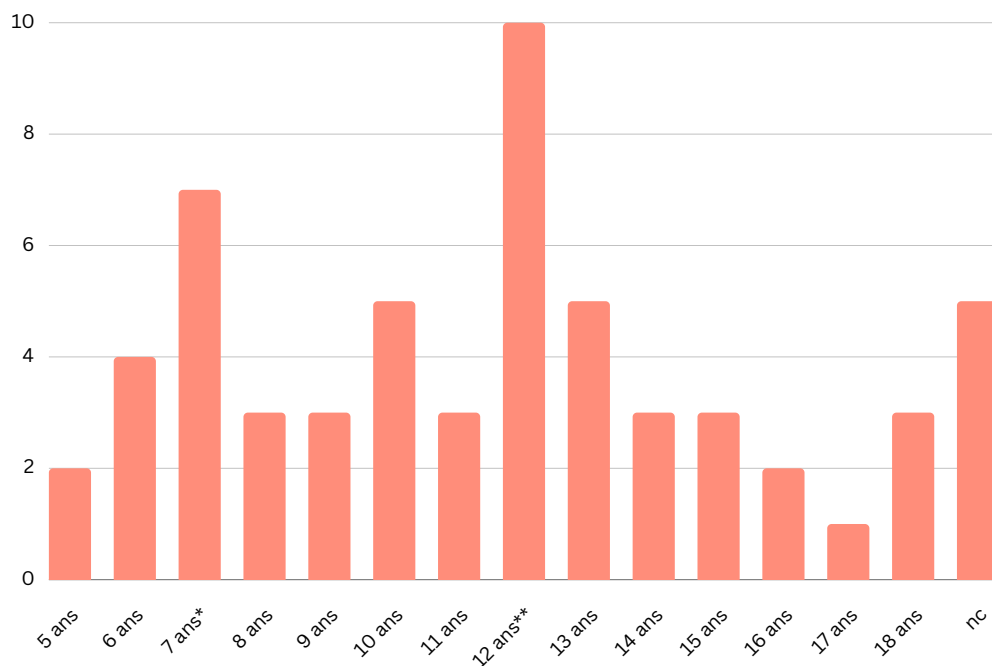


Figure 5 Dossiers des "sans solutions" portés par le collectif par âge



Témoignages (Boussole 1) : privés d'école

« A la sortie de l'ULIS primaire, mon fils n'a pas trouvé de place en ULIS collège. Totalemment déscolarisé, mon fils n'a aucune perspective. Ca fait trois ans qu'il est à la maison. Ca l'a rendu agressif. Pourtant, on a continué de lui payer une accompagnante qui lui fait prendre les transports. Ils ont visité tout Paris. » (maman d'un adolescent déscolarisé du Val-de-Marne)

« Mon fils est maintenant dans une école en Belgique, étant donné que la seule perspective offerte par la France est de laisser nos enfants se morfondre à la maison. Je dis merci la Belgique. » (mère d'un adolescent autiste du Val-de-Marne scolarisé en Belgique)

« Le priver d'école, c'est aussi le priver de ses copains et des relations sociales qu'il a pu nouer et qui l'aident vraiment à aller de l'avant » (Maman d'un enfant en situation de handicap dans le 2nd degré dans le Val-de-Marne)

« Depuis deux ans que mon fils est à la maison, on m'a proposé deux séjours de répit d'une semaine pendant les vacances. Notre joie pour les jeunes, notre vie sociale, c'est le rugby adapté du samedi matin où l'on se retrouve avec d'autres familles autour du terrain. C'est là que nous avons appris la solidarité. » (mère d'un jeune en situation de handicap déscolarisé du Val-de-Marne)

« Je n'ai plus la force de me battre, on me dit que cela ne suffit pas d'avoir obtenu la notification par la MDPH pour un accompagnant, qu'il faut lancer une procédure devant le tribunal administratif. On se sent tellement abandonnés. » (Maman d'un enfant en situation de handicap dans le 1er degré en attente d'AESH dans le Val-de-Marne)

« Je n'ai pas choisi de devenir institutrice pour mes enfants. C'est un métier, ça s'apprend, ce n'est pas le mien. Déjà pour mon grand qui n'a pas de trouble autistique, je tire mon chapeau à ses profs du collège. Face à mon petit porteur de TSA, je me sens totalement désespérée, démunie, je n'ai pas les clés. (maman d'un enfant en situation de handicap déscolarisé du Val-de-Marne)

« En raison de l'absence du coordonnateur, l'ULIS de notre établissement a tout bonnement été fermée le temps de l'affectation d'un nouveau coordonnateur, renvoyant à la maison les élèves qui ne peuvent suivre en inclusion. » (Parent élu dans le 2nd degré dans le Val-de-Marne)

« On est tristes, parce qu'on ne voit plus nos copains de l'ULIS. » (collégiens, suite à la fermeture temporaire de l'ULIS).

Nous avons été reçus par l'ARS et par la MDPH. Nous leur avons présenté notre situation et imploré pour des mesures d'urgence : ouverture de places en médico-social et de dispositifs adaptés à l'école. Pour les enfants de notre collectif, la scolarisation au lycée est inexistante et les solutions encore plus pénuriques, si ce n'est franchir la frontière belge...

Aujourd'hui, les manques et les files d'attente sont tels qu'ils vont générer des années d'attente et de souffrance. Quand une orientation est proposée, il est inconcevable qu'une liste d'attente soit constatée sans que l'Etat soit rappelé à ses obligations. L'école est obligatoire et l'instruction un droit constitutionnel.



Qu'en est-il du droit à l'école ?

En vertu de la loi du 11 février 2005, tous les enfants sont inscrits d'office dans l'établissement scolaire proche de leur domicile qui fait office d'établissement de référence. En cas d'orientation recommandée par la CDAPH, l'établissement effectivement fréquenté par l'enfant peut être différent de son établissement de référence. Dans ce cas, l'inscription dans l'établissement de référence devient "inactive".



Qu'en est-il de l'obligation de scolarisation ?

Depuis la loi n° 2021-1109 du 24 août 2021 confortant le respect des principes de la République, la scolarisation dans un établissement scolaire public ou privé est obligatoire et il ne peut y être dérogé que sur autorisation préalable des services académiques, pour des motifs tirés de la situation de l'enfant et limitativement définis par la loi, le premier cité étant le motif de santé ou handicap.

Pourtant, jusqu'à présent, moins de 5 % des motifs d'instruction en famille (IEF) tenaient au handicap (rapport DGESCO 2019/20). En effet, les obligations de suivre le programme de référence scolaire ou de s'inscrire au CNED sont en totale déconnexion avec les problématiques des enfants et adolescents présentant des troubles intellectuels ou cognitifs et/ou des particularités d'apprentissage.

Le décret d'application du 15 février 2022 suite à la loi "confortant les principes de la République" du 24 août 2021 portant sur l'IEF (instruction en famille) dédouane l'Etat de ses obligations et conduit les parents d'enfants handicapés déscolarisés par manque de place ou exclusion, à signer un CERFA qui les engage à réaliser eux-mêmes l'instruction de leur enfant en situation de handicap à la maison. Ce CERFA ne distingue aucunement les situations où l'IEF est un choix de celles où elle est subie. De manière sous-jacente et inacceptable, il ne sera plus possible de se tourner vers l'Etat pour défaut d'instruction, puisque la solution d'instruction à la maison aura été considérée comme choisie par la famille. Ce décret d'application, nous le condamnons : pourquoi faudrait-il pallier les manquements de l'Etat qui abandonne l'éducation de nos enfants en situation de handicap ? N'inversons pas les responsabilités, l'État se rend hors la loi en ne mettant pas les moyens nécessaires pour respecter le droit à l'instruction de chaque enfant en situation de handicap.

Cette disposition qui s'est appliquée pour la première fois pour la rentrée 2022 a particulièrement inquiété les familles de notre collectif dont les enfants n'ont pas de place en IME. Allions-nous être obligés de demander une autorisation pour instruire nos enfants à domicile ? Jusqu'à présent, nous nous estimions victimes. Allions nous devenir coupables ? Après un courrier à notre directrice d'académie en mai dernier demandant comment faire et resté sans réponse, nous avons décidé d'inscrire plusieurs enfants à leur école ou leur collège de référence (tel que défini par la loi de 2005). Les dossiers d'inscription n'ont pas été retenus. Il a été demandé aux familles de présenter un Gevasco, ce qui est impossible quand l'enfant est déscolarisé. Il n'est donc pas possible à un enfant handicapé déscolarisé d'activer son inscription dans son école de référence. Un enfant déscolarisé perd toutes ses chances de réintégrer le système.

En 2021, 20 % des saisines du Défenseur des droits relatives aux droits de l'enfant concernent des difficultés d'accès à l'éducation d'enfants en situation de handicap* - la plupart d'entre elles relevant de l'accompagnement de ces élèves en milieu scolaire. Nous exigeons au contraire une volonté politique forte pour respecter les lois, mais également une ambition de remettre l'enfant au cœur de l'équation et les moyens adaptés autour.

Pourquoi les enfants handicapés déscolarisés ne sont pas comptés ?

Les statistiques de la DEPP présentent une particularité surprenante : le taux de scolarisation des enfants de 4 ans à 12 ans y est supérieur à 100 %. Comment se fait-il que les enfants déscolarisés n'y apparaissent pas ?

Toutes les publications sur la situation des élèves en situation de handicap commencent par cet avertissement : « *Cependant, le ministère de l'éducation nationale adressant ses enquêtes à la communauté éducative, il recense essentiellement les élèves et ne peut pas avoir connaissance des enfants qui seraient scolarisés au domicile de leurs parents ou non scolarisés. Toutefois, l'enquête auprès des ESMS recense également les enfants de 6 à 16 ans soumis à l'obligation scolaire qui seraient accueillis dans ces établissements sans y être scolarisés.* »**



* <https://www.defenseurdesdroits.fr/fr/rapports/2022/08/rapport-accompagnement-humain-des-eleves-en-situation-de-handicap> ; **
Élèves en situation de handicap Document de travail n° 2021.S02 – Série Synthèses, Août 2021 (mise à jour août 2022)



Boussole 2 : Effectivité ?

Une école qui offre une instruction effective

Un manque criant d'enseignants et d'accompagnants formés et compétents

Notons d'abord que sous l'impulsion de l'Education nationale, 75 % des notifications d'AESH sont dorénavant pour des AESH mutualisées, qui ne sont en général pas ce que les familles demandent. Se pose la question de savoir si ce sont réellement les besoins de l'enfant qui sont alors pris en compte, où une logique comptable pour masquer de la pénurie.

Alors que près de 8 500 enfants ont des droits à AESH ouverts, on constate à la rentrée que 7674 élèves sont effectivement inscrits. L'académie calcule son besoin d'AESH en tablant sur 1 AESH pour 3 élèves. Dit autrement, chaque élève finalement inscrit aura - en théorie - en moyenne un tiers-temps accompagné (8 heures). En réalité à la rentrée, vu les difficultés de recrutement et les non remplacements, il n'y avait qu'1 AESH pour 4 élèves **Tableau 1**. La gestion de la pénurie passe par une mutualisation qui ne permet plus à l'enfant de progresser (car la quotité horaire d'accompagnement va souvent se réduire à peau de chagrin) et à un mécanisme inacceptable qui consiste à déshabiller Jacques pour habiller Paul.

Sur le terrain, le sentiment partagé par nombre d'enseignants et de parents est que **les PIAL** sont source de maltraitance et ont été conçus pour étaler la pénurie entre les enfants sur plusieurs établissements. C'est aussi une source forte de perte de sens et de malaise pour les AESH qui ne peuvent plus nourrir le sentiment d'un travail bien fait et de conditions de mise en réussite de l'élèves. De plus, cela prive aussi certains AESH de prendre un emploi supplémentaire dans le périscolaire et à la cantine, le temps étant pris par les trajets entre établissements.

Tableau 1 Réalités de l'accompagnement

Droits à AESH ouverts (75 % pour AESH mutualisé)	8 471	Heures moyennes d'AESH par enfant inscrit
Elèves effectivement inscrits	7 674	
AESH* prévues (1 pour 3)	2 500	8 heures
AESH* en activité à la rentrée (1 pour 4)	1 895	6 heures

* Un.e AESH travaille 24h/semaine et est payée 0,62 temps plein

Source : DSDEN du Val-de-Marne lors du GT AESH du 22 septembre

Hélas, à la dotation déjà rationnée s'ajoutent les non disponibilités des accompagnants, des enseignants, qui peuvent conduire jusqu'au retour de l'enfant à la maison pour cause de postes non pourvus.

Témoignages (Boussole 2) : maltraités par l'école

« Je suis tellement lasse et épuisée mentalement de ne pas pouvoir faire classe à mes 26 élèves, tout en accompagnant les 2 enfants en situation de handicap de la classe qui n'ont toujours pas l'AESH promise. » (Enseignante dans le 1er degré dans le Val-de-Marne)

« Il y a 2 ans, on était 7 AESH dans mon école, cette année, on est 2. Les enfants sont maltraités par manque d'accompagnement. Clairement, un élève qui a droit à 24h d'accompagnement et qui se retrouve avec 3h, ça n'a aucun sens. Il y a beaucoup d'enfants qui sont déscolarisés parce que justement, il n'y a pas d'AESH. » (AESH dans le 1er degré dans le Val-de-Marne)

« Dans notre groupe scolaire, de manière récurrente, au moins une quinzaine d'enfants sont privés d'AESH, ce qui met à mal une grande partie des classes à mal. Face à un discours de l'inspection indiquant des difficultés de recrutements particulières pour notre école éloignée du métro, nous avons présenté la candidature d'une potentielle AESH en juin 2022. Sa candidature a finalement été traitée qu'en janvier 2023 puis a reçu une proposition d'embauche en février 2023, après des dizaines de relances et l'intervention d'élus et des médias. On entend que ce n'est pas un cas unique. Cela questionne tout de même sur la réelle volonté de la direction académique à trouver des solutions... » (Parent élu dans le 1er degré dans le Val-de-Marne)

« Mon enfant a reçu sa notification par la MDPH il y a 13 mois, mais, l'AESH, je ne la vois toujours pas venir. J'ai écrit à maintes reprises, appelé par téléphone, laissé des messages au secours à l'académie. Je n'ai toujours aucun retour. On se sent méprisé, on en vient à se demander si on est dans notre bon droit de harceler de la sorte.» (Maman d'un enfant en situation de handicap dans le 1er degré dans le Val-de-Marne)

« Il n'avait déjà pas eu d'enseignant pendant quatre mois et là ça fait six semaines que ça dure, c'est scandaleux » (Père d'un enfant en situation de handicap en ULIS dans le 1er degré dans le Val-de-Marne)

« Une nouvelle ULIS collège a été créée à la rentrée 2022 dans notre collège, qui subissait simultanément une fermeture de classe car les nouveaux élèves ULIS ne sont pas comptés administrativement dans les effectifs scolaires. Avec des classes surchargées à 30 élèves, il est techniquement impossible d'ajouter une table pour l'élève en inclusion et pour son AESH. Les situations individuelles des enfants en situation de handicap rendent leur accompagnement en inclusion impossible, ou limité aux seuls cours d'EPS, de musique et d'arts plastiques. » (Parent élu dans le 2nd degré dans le Val-de-Marne)

« Je suis maman d'une enfant porteuse de handicap qui a bientôt 5 ans et je suis maman privilégiée car elle bénéficie d'une AESH individuelle depuis la rentrée. Est-ce normal de se sentir privilégiée concernant un droit aussi fondamental ? Est-ce normal que 18 enfants ne soient toujours pas accompagnés dans son école ? » (Maman d'un enfant en situation de handicap dans le 1er degré dans le Val-de-Marne)

Tout cela est insupportable pour les enfants, leurs familles mais aussi pour les AESH et enseignants. Au sujet des enseignants, l'inclusion scolaire sans moyens ressort comme l'une des raisons majeures de mal-être, burn-out et démission (voir "*Enseignants : de la vocation au désenchantement*", Sandrine Garcia, 2023). Impossible de gérer une classe de 26 à 30 élèves avec 1 ou 2 enfants qui auraient besoin d'un accompagnement individuel.

Pour pallier la pénurie d'enseignants spécialisés, l'académie recrute des contractuels. 70 coordonnateurs de nos ULIS ne sont pas des professeurs des écoles. Certaines de nos ULIS sont privées soit de coordonnateur, soit d'AESH, soit des deux.

Ce manque de personnels, doublé d'un manque de formation, crée une appréhension bien compréhensible de la part des enseignants et des AESH. Si sur le papier, une énorme majorité adhère pleinement à l'école inclusive, ces carences peuvent conduire à une stratégie de fuite, car, il est trop dur pour eux de ne pas avoir les moyens de bien enseigner ou bien accompagner. Notamment, la formation initiale des enseignants inclut aujourd'hui environ 25 heures de sensibilisation théorique. Des retours qui nous sont formulés, nous retenons qu'il s'agit plutôt d'une présentation des différents types de handicap d'une part et des formalités et acteurs autour du handicap (MDPH, GEVA-sco, ERSEH, PIAL...). Les enseignants et AESH auxquels nous parlons déplorent qu'on ne les forme pas sur les bonnes pratiques pour accompagner les enfants en fonction du handicap, les comportements à adopter ou à éviter, la gestion des crises, etc.. Au delà de cette formation initiale, l'amélioration et l'accès à la formation continue reste un réel enjeu. Les groupes d'échanges de pratiques sont d'une grande aide, mais, ils sont loin d'être généralisés et sont souvent des initiatives individuelles des personnels, hors de travail pris en compte par l'institution.

Le besoin d'accompagnement et/ou d'adaptation ne diminue pas avec le temps

Sans parler des conditions précaires et des ruptures d'accompagnement, l'on entend un argument selon lequel l'élève doit pouvoir s'autonomiser progressivement pour se passer d'AESH et poursuivre une scolarité normale. Cet argument n'est cependant étayé par aucune donnée. C'est sans doute vrai pour certains élèves mais pour la plupart, au contraire, l'écart de niveau s'accroît inexorablement à chaque passage critique avec des seuils de décrochage bien documentés par les études du ministère. Ce qui apparaît en revanche, c'est une grande hétérogénéité de destins, que l'on retrouve dans les parcours acrobatiques rencontrés dans les ULIS Collège.

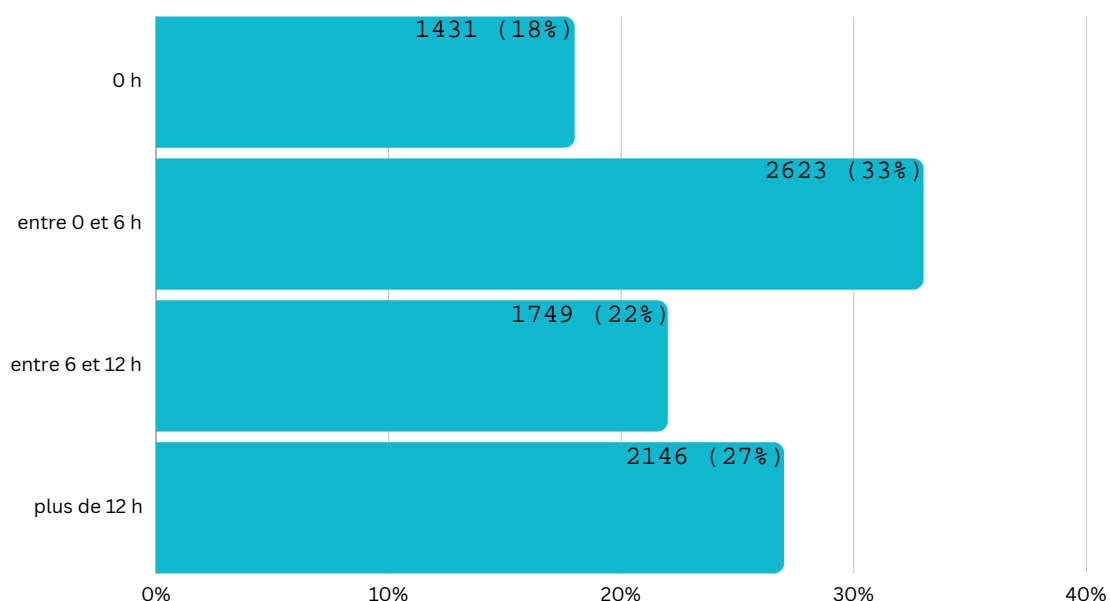
Une enquête de l'UNAPEI confirme la faiblesse des temps scolaires

Selon l'enquête 2022 réalisée par l'UNAPEI (<https://www.unapei.org/presse/communique-de-presse-jaipasecole/>) auprès des élèves accompagnés par les associations de son réseau, sur près de 8 000 enfants et adolescents, 18 % des répondants du réseau de l'UNAPEI n'ont aucune heure de scolarisation **Figure 6**.

Cette information n'est pas surprenante. Pour notre département, l'Education nationale a affecté 49 enseignants à 23 établissements médico-sociaux qui accueillent 1 510 enfants et adolescents, ce qui donne un ratio élève-enseignant hors normes de 31.

Figure 6 Nombre d'heures de scolarisation par semaine (rappel : temps plein = 24h)

Source : Enquête 2022 UNAPEI sur 7 949 enfants et adolescents



On le constate, l'école inclusive n'est effective que pour une faible minorité des élèves en situation de handicap.

L'Etat bafoue massivement le droit constitutionnel à l'instruction des enfants en situation de handicap du Val-de-Marne : en premier lieu, ceux qui sont sans solution à la maison, mais également ceux qui ne bénéficient pas d'un accompagnant ou pas sur le temps qui leur a été notifié par la MDPH et qui ont de ce fait, une scolarité souvent à temps partiel et dans des conditions très dégradées.



Boussole 3 : Accessibilité ?

Une école qui sache se remettre en question pour ouvrir l'accès aux savoirs et à l'envie d'apprendre

Vers un acte 2 de l'école inclusive ?

Arguant qu'il faut sortir du modèle de la compensation pure, sans pour autant définir un modèle alternatif, le ministre de l'Education nationale semble mettre en cause l'augmentation des ouvertures de droits par les MDPH quand il déclare que l'augmentation continue du nombre des AESH n'est pas tenable.

Or, les directeurs de MDPH ont répondu dans une lettre ouverte (<https://www.faire-face.fr/wp-content/uploads/2022/05/lettre-ouverte-mdph-rentree-scolaire-042022.pdf>), faisant valoir que l'Education nationale ne mobilise « pas suffisamment des dispositifs de droit commun prévus pour le parcours d'élèves en difficulté mais insuffisamment mobilisés (PPRE et PAP notamment) conduisant à une systématisation voire à une banalisation du dépôt de demandes auprès des MDPH. Quand bien même ces outils seraient formalisés, force est de constater qu'ils sont souvent balayés avant leur mise en application ou avant évaluation de leur plus-value pour basculer dans un PPS, seul moyen d'obtenir une AESH mais surtout du matériel pédagogique adapté. ».

Ils font remarquer que « le manque d'accessibilité globale de l'école fait peser sur les MDPH des attentes considérables sur la réussite, le maintien ou l'accès à la scolarisation. On demande aux équipes d'évaluation de la MDPH d'endosser, par défaut, un rôle de régulateur des demandes parce que l'ensemble du dispositif n'est pas adapté. »

L'annonce d'un « acte 2 de l'école inclusive » s'appuie sur les recommandations d'une mission de l'IGF et de l'IGESR qui a remis ses conclusions l'an dernier en avril et reconnaît qu'il faudrait « retrouver un équilibre entre compensation et accessibilité ». Mais l'Education nationale prétend définir, seule, « la nature de l'accompagnement requis pour garantir l'égal accès ». Or, l'accessibilité, ça n'est pas « garantir l'égal accès » ! Et cela n'est pas que de l'accompagnement. C'est se remettre en question pour un accès équitable, c'est-à-dire qui vaille pour chacun et chacune, en composant avec l'écart à la norme, et en ne voulant pas la norme pour tous. Aujourd'hui, l'école est pensée pour les enfants qui rentrent dans le cadre !

Pour commencer, l'Education nationale devra faire un effort d'ouverture : accueillir les parents, permettre le dialogue entre les parents et l'ensemble de l'équipe pédagogique, AESH y compris, faire entrer le médico-social, des partenaires, être vigilant contre le harcèlement scolaire... cela suppose de remettre en cause le fonctionnement vertical et rigide des services de l'Education nationale.

Ensuite, l'accessibilité, c'est considérer qu'il faut partir de l'enfant, de ses besoins, de ses centres d'intérêt pour le scolariser. En visant l'effectivité, nous considérons que l'école inclusive deviendra in fine accessible aux élèves handicapés, mais aussi à tous les élèves qui ne rentrent pas aujourd'hui dans le "cadre".

Témoignages (Boussole 3) : une école inadaptée

« En l'absence de place en ULIS collègue TSA dans le département, j'ai dû trouver une école privée hors contrat à Paris. Mon fils est content d'y aller mais je vois bien qu'on atteint les limites. Le passage vers le monde du travail me semble totalement hors d'atteinte. Depuis qu'il est tout petit, j'ai dû m'arrêter de travailler pour l'accompagner et je suis au RSA. Le coût de l'école est couvert par le complément 6 de l'allocation de handicap. En revanche, je dois payer de ma poche toutes les autres prises en charge nécessaires. » (mère d'un grand adolescent en situation de handicap dans le Val-de-Marne)

« J'ai dû arrêter de travailler, pas le choix... Mon fils ne peut être accueilli que 3 matins par semaine à l'école, je le récupère pour le déjeuner. Et je sais bien qu'en grandissant, ça sera pire, que même ça, je ne l'aurai plus... Je le vois bien autour de moi, qu'on ne me parle plus de priorité donnée à l'inclusion, c'est du vent. » (Maman d'un enfant en situation de handicap dans le 1er degré dans le Val-de-Marne)

« Dans l'ULIS de notre école, il n'y a pas eu d'AESH associée toute l'année scolaire dernière. C'est quand même inacceptable pour l'inclusion de ces enfants, mais aussi pour l'enseignant de l'ULIS et les autres enseignants qui accueillent ces enfants dans leurs classes. » (Parent élu dans le 1er degré dans le Val-de-Marne)

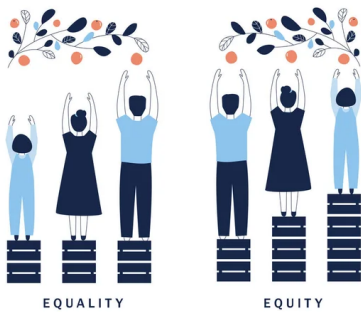
« En janvier dernier, nous étions contents d'avoir enfin obtenu une AESH pour notre école, après une forte mobilisation soutenue par les élus, des courriers, des demandes d'audience. C'était son premier poste en tant qu'AESH. D'emblée, on lui a confié de s'occuper de 2 enfants avec des handicaps différents et lourds. Elle a démissionné au bout de quelques jours » (Parent élu dans le 1er degré dans le Val-de-Marne)

« Que cela soit les AESH ou nous, on n'est pas formés au handicap ou si peu et si mal. 25h et on est supposés tout savoir sur tous les handicaps. Il y a des propositions de formations ponctuelles, mais, quand on les demande, elles nous sont refusées, car il n'y a pas de remplaçant pour prendre nos classes. » (Enseignante dans le 2nd degré dans le Val-de-Marne)

« Souvent privés d'AESH et dans des classes déjà chargées, ces enfants ne peuvent pas apprendre et progresser. Impossible d'atteindre le niveau requis pour passer de GS à CP par exemple et les enfants sont maintenus plusieurs années en grande section. Dans notre école : 5 des 6 enfants en situation de handicap en GS font leur seconde GS, ce qui conduit à 2 enfants en situation de handicap par classe en GS. » (Parent élu dans le 1er degré dans le Val-de-Marne)

« Mon fils était dans une telle souffrance à l'école ordinaire car les enseignants auraient voulu qu'il se comporte comme un élève lambda. Or, mon fils est tout sauf ça ! En permanence, on lui formulait des demandes qui l'agressaient et forcément cela n'a fait qu'exacerber ses troubles du comportement. Ce n'était plus tenable, tout le monde suppliait pour que ça s'arrête. » (Maman d'un enfant en situation de handicap dans le 1er degré dans le Val-de-Marne)

L'école inclusive concerne la totalité des élèves, dans toute leur diversité, avec leurs compétences et leurs vulnérabilités.



Elle implique de mettre en œuvre des enseignements qui fassent progresser chacun et chacune, c'est-à-dire que les parcours soient conçus pour ouvrir l'accès aux savoirs, à la connaissance, à l'envie d'apprendre. Or pour cela, l'école doit se remettre en question, ouvrir sa pédagogie. L'école - « ordinaire » - c'est déjà un ordinaire bien difficile pour tout enfant.

Des transformations institutionnelles sont nécessaires pour une société inclusive

En se donnant l'objectif de « désinstitutionnaliser », une société fait le choix d'une institution commune « pour tous » et ne veut plus d'institutions distinctes, dites ségrégatives. Or, la « Société » est un concept particulièrement abstrait ; comment se traduit-il dans nos vies ? Dans la culture anglo-saxonne, on utilisera le terme beaucoup plus concret de « life in the Community ».

La France a un rapport puissant à l'école comme étant la pierre angulaire de la citoyenneté. Il ne faut cependant pas oublier que l'école est une institution, avec un caractère particulièrement exclusif. Transformer l'école en « notre institution commune » est un chantier gigantesque. Il est dramatique que nos enfants soient laissés sur le bord de la route - ou plutôt reclus en leur domicile - en attendant l'assomption de la société inclusive rêvée.

L'accessibilité de l'école dépendra de :

- a) la formation des enseignants et des accompagnants,**
- b) la réduction drastique du nombre d'élèves par classe,**
- c) la transformation de l'école pour s'ouvrir à la singularité de l'enfant *via* un continuum avec le médico-social,**
- d) la remise à plat des rôles et des responsabilités des différentes administrations aux différents niveaux.**

Former des enseignants et des accompagnants, réduire le nombre d'élèves par classe et organiser le médico-social autour de l'école

La France a un ratio élève-enseignant de 18,4 dans le primaire, beaucoup trop élevé pour accueillir correctement les besoins de chacun avec son rythme et ses vulnérabilités **Figure 7** et **Tableau 2**. Si on l'exprime en nombre d'élèves par classe, La France a les effectifs en classe les plus importants de l'Europe (22 en moyenne avec de fortes disparités ; source : DEPP, *L'Europe de l'éducation en chiffres*, 2022), les inégalités scolaires y sont aussi les plus fortes (Source : OCDE, *Regards sur l'éducation*, 2022). Dans ces conditions, comment penser que les enseignants pourraient mettre en œuvre l'injonction de différenciation pédagogique pour allier réduction des inégalités et réussite de chacun dans sa diversité et son unicité ?

Figure 7 Ratio élève-enseignant (enseignement primaire)

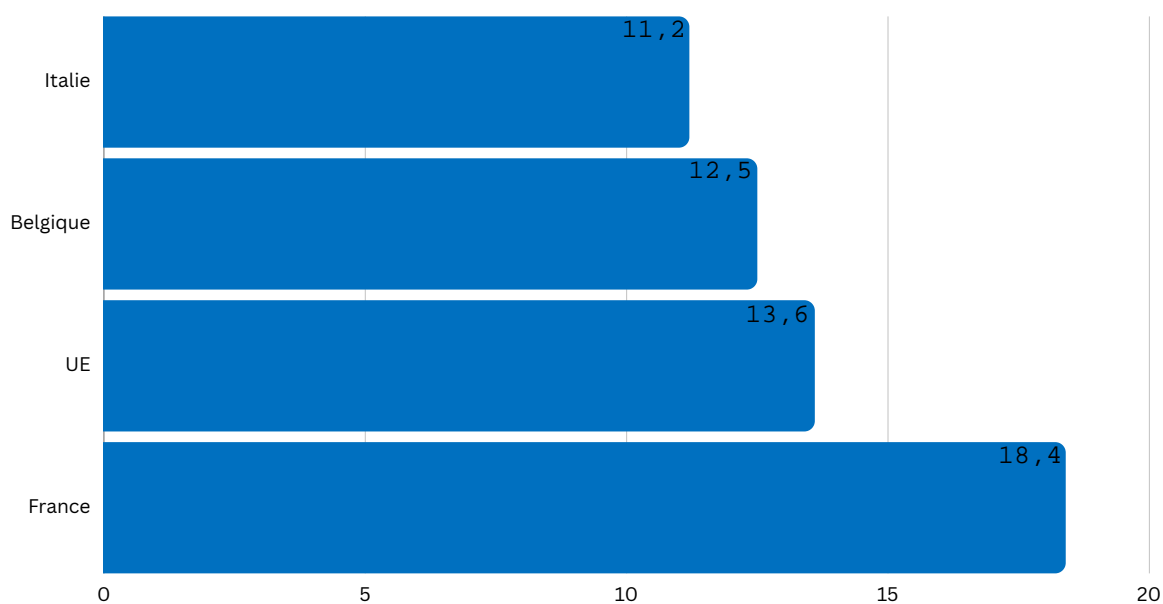


Tableau 2 Ratio élève-enseignant par niveau d'étude dans l'Union européenne 2020

	Enseignement primaire	1er cycle enseignement secondaire	2nd cycle enseignement secondaire
Allemagne	14,9	12,8	12,2
Belgique	12,5	8,8	9,3
Bulgarie	11,2	10,8	12,1
Danemark	12,1	11,0	12,4
Espagne	13,3	11,5	10,4
France	18,4	14,6	11,3
Italie	11,2	10,8	10,1
Union européenne à 27	13,6	11,8	11,2

Note : le ratio élève-enseignant doit être réservé aux comparaisons géographiques ; il ne doit en particulier pas être confondu avec le nombre d'élèves par classe. Source : Eurostat

Du fait de la multiplicité des situations, les enseignants ne peuvent tout maîtriser et les accompagnants ne peuvent tout accompagner. Une interaction étroite est nécessaire avec des éducateurs, des psychologues, des animateurs, des référents pédagogiques au sein de l'école et des intervenants du médico-social au sein de l'école et autour de l'école. C'est aussi ce que préconise le Collectif "une école inclusive pour tous" dans son [cahier de doléances](#) remis à l'Assemblée nationale le 29 mars 2023.

Au fond, le système actuel est à la fois effroyablement compliqué, fracturé entre différents niveaux et administrations, qui conduisent à des dépenses sans « valeur ajoutée », pénibles et lourdes à organiser.

Nous proposons de mettre l'enfant à l'école au centre et les moyens autour. Le maintien de l'enfant dans son établissement de référence serait possible avec une ULIS par établissement, ce qui simplifierait l'accès au périscolaire, supprimerait les contraintes de transport et bénéficierait à tous les élèves. Des allers-retours seraient alors possibles, quand c'est nécessaire à l'enfant, vers des ateliers, des IME « hors les murs », de la façon la plus fluide possible, avec la perspective de toujours garder le lien à la communauté scolaire. C'est ainsi que l'on préparerait vraiment la société inclusive.

En Belgique, les élèves handicapés bénéficient de classes spécialisées par « forme » de pédagogie, avec un nombre d'élèves réduit par classe. La Wallonie annonce un coût par élève de 15 000 € pour ces classes spécialisées. Le coût d'un élève du primaire en France est de 6 940 €. En Italie, dès qu'un élève handicapé est dans la classe, celle-ci est divisée en deux et un enseignant spécialisé intervient à temps plein en plus de l'enseignant général.



Quelques ordres de grandeur pour piloter cette transformation L'accès à la scolarité d'un enfant porteur de handicap mobilise des dépenses au titre de la compensation et/ou de l'accessibilité. Mais ces dépenses sont éclatées dans différents budgets : Education nationale, département, CNSA, Sécurité sociale. Il serait dramatique d'invoquer la « désinstitutionnalisation » pour réduire voire supprimer ces budgets, alors qu'il s'agit de les recombinaisonner et de les renforcer.

Note : attention à ne pas confondre : le coût annoncé d'une place en IME (~32 000 €) comprend toutes les prises en charge éducatives, pédagogiques et thérapeutiques avec une part très variable de scolaire, les navettes de transport, la restauration, etc. Il n'est donc pas comparable au coût annoncé de l'élève du primaire en classe ordinaire : 6 940 € pour un temps plein scolaire.

Ordres de grandeur pour le coût d'une école inclusive (tous budgets confondus)	montant en € par élève
Coût annuel d'un élève du primaire en classe ordinaire	6 940
+ Différentiel à utiliser pour pédagogie et/ou accompagnement adaptés	7 500
= Coût d'une école inclusive avec pédagogie adaptée (Equivalent au coût annuel d'un élève en enseignement adapté en Wallonie = 15000€)	14 440
+ Coût actuel d'une place en SESSAD	17 500
= Coût d'une prise en charge complète école inclusive + SESSAD (Equivalent au coût actuel d'une place à temps plein en IME*)	31 940

Organiser et renforcer les moyens médico-sociaux

Dans le contexte de contrainte budgétaire aggravé par la pénurie de personnel, il est demandé aux associations gestionnaires de transformer leurs places pérennes déjà dramatiquement insuffisantes en plateformes de services et en offres de répit (une place pérenne est reconditionnée en trois « séjours de répit » non renouvelables). Or, nous avons prouvé qu'il est impossible d'inscrire à l'école un enfant orienté par la MDPH en IME. La transformation de places signifie pour nous encore plus de jeunes à domicile sans école et sans socialisation. Notre expérience du « moratoire » de 2021 sur la création de places en Belgique, censé « accélérer le déploiement de solutions adaptées du territoire national » n'a fait que compliquer la vie des familles, alors que les solutions de substitution promises n'ont toujours pas émergé.

Nous demandons que chaque enfant ait sa place en un lieu qui ne soit pas son domicile. C'est pourquoi nous sommes opposés à tout moratoire sur les places en IME, car l'école n'a pas réalisé les transformations qui lui permettraient d'accueillir nos enfants.

La transition, ça n'est pas moins de places mais une offre différente, assurant flexibilité et fluidité entre le scolaire et le médico-social avec des modalités innovantes. Ce n'est qu'à ce prix que l'enfant handicapé aura sa place dans la société inclusive.

Enseigner, accompagner, éduquer : trois fonctions à articuler pour une école vraiment inclusive

Aujourd'hui, l'école qui se dit inclusive est maltraitante pour les élèves, les personnels et les familles, faute de moyens et faute d'accessibilité.

Notre système français s'est organisé sur un principe binaire : soit l'intégration dans le système ordinaire avec des moyens de compensation (les AESH font office de "béquille" dans un système inadapté), soit la ségrégation (les IME pour ceux qui ne sont pas en mesure de tenir dans le système scolaire)... et en plus, il a produit des exclus (à domicile) qui sont un impensé du système. C'est pourquoi une réforme systémique est nécessaire.

Deux modèles réalistes peuvent nous inspirer :

- dans l'école italienne, tout enfant est effectivement élève dans l'école de son domicile. Pour accueillir l'élève handicapé on divise la classe en deux et on met un enseignant spécialisé avec l'enseignant général. Cela nous semble approprié pour la scolarité du premier cycle.
- dans l'école belge, plusieurs "formes" pédagogiques sont proposées en orientation scolaire. Elles permettent de travailler en mode projet. Cela nous semble approprié pour l'orientation des élèves vers le collège.

En tout cas, une école vraiment inclusive doit articuler trois fonctions nécessaires aux élèves en situation de handicap : enseigner, accompagner, éduquer (en lien avec les familles). C'est pourquoi il faut des enseignants spécialisés, des AESH et des éducateurs. Cette articulation nécessite que les systèmes scolaire et médicosocial travaillent ensemble dans une logique de continuum et de coopération, centrée sur les besoins des élèves en situation de handicap.

En synthèse

Nos recommandations vers une réelle école inclusive : universelle, effective et accessible

Un acte 2 de l'école inclusive est annoncé. Dans notre document remis aux députés, nous avons présenté les situations que nous vivons sur le terrain dans le Val-de-Marne, mais qui se rencontrent dans l'ensemble du territoire. Notre patiente investigation nous a permis de mettre fin à l'omerta qui entoure les chiffres sur ces réalités. Nous avons également recueilli des témoignages pour étoffer nos travaux.

Cette réalité, la voici :

- 56% des enfants en situation de handicap sont inscrits à l'école (classe ordinaire, dispositifs ULIS ou UEMA qui sont en nombre très insuffisants et souvent dysfonctionnels). Chaque enfant notifié a en moyenne 6 heures d'accompagnement par un AESH. De cette gestion de la pénurie découlent des conditions de scolarisation dégradées le plus souvent à temps très partiel.
- Les places recensées en établissements du médico-social, IME ou ITEP ne permettent pas d'accueillir plus de 12% des enfants en situation de handicap, alors que plus du double sont basculés dans des listes d'attente interminables bloquant tout espoir d'admission.
- Enfin, il y a les oubliés de la République : 32% des enfants en situation de handicap sont sans solution dans le département ou à la maison par défaut d'entrée à l'école ou de places dans le médicosocial. C'est une réalité massive et c'est un drame humain pour tant de familles, dont beaucoup de mères isolées. Notre tentative d'inscrire des enfants déscolarisés pour la rentrée 2023 montre qu'il est impossible de réintégrer l'école de son secteur. Pourtant, la loi de 2005 est censée garantir la permanence du lien de l'enfant avec son "école de référence", mais elle est inapplicable faute de pouvoir produire un GEVA-sco, qui ne peut être obtenu que si l'on est scolarisé. C'est ainsi que les enfants déscolarisés sont invisibilisés par construction !

Sur la base de nos investigations et de nos situations, nous formulons des doléances et recommandations pour une école réellement inclusive, c'est à dire : universelle, effective et accessible.

1 : L'école ne pourra être universelle que si les moyens humains et le nombre de places sont correctement dimensionnés au regard du nombre d'enfants notifiés. Cette question ne devrait même pas avoir à se poser : la Constitution, les lois de la République et les conventions internationales existent et l'Etat se doit de les respecter.

2 : La gestion de la pénurie est aujourd'hui la première cause de non-effectivité. Elle conduit à une maltraitance systémique : des élèves, des parents et bien-sûr des enseignants et AESH. In fine, même quand l'accueil de l'enfant est organisé, c'est trop souvent dans des conditions délétères et qui ne permettent pas une instruction effective.

Sont en cause les ratios AESH/élève, enseignant/élève tant dans le milieu scolaire que médicosocial.

3 : La compensation sera toujours nécessaire, mais sans accessibilité elle sera vaine. Or rendre l'école accessible est un changement de paradigme : l'enfant doit être pensé au cœur et les moyens autour. Ce n'est pas à l'enfant en situation de handicap de s'adapter à l'école, mais à l'école de s'adapter à chaque enfant. Cela passe par une réduction des effectifs en classe permettant une réelle différenciation pédagogique profitable à tous et à chacun. Pour les personnels, cela passe par les formations et les accompagnements professionnels permettant de confronter ses pratiques et d'avancer en confiance.

Une école vraiment inclusive doit articuler trois fonctions nécessaires aux élèves en situation de handicap : enseigner, accompagner, éduquer (en lien avec les familles). C'est pourquoi il faut des enseignants spécialisés, des AESH et des éducateurs. Cette articulation nécessite que les systèmes scolaire et médicosocial travaillent ensemble et en lien avec les autres professionnels impliqués (orthophonistes, psychomotriciens, psychologues etc.) dans une logique de continuum et de coopération, centrée sur les besoins des élèves en situation de handicap.

Nous ne sous-estimons pas la profondeur des transformations nécessaires. C'est pourquoi il est également important de penser la période charnière de transition vers ce nouveau modèle. En effet, une fois les décisions politiques prises, seront notamment nécessaires : une réflexion sur les locaux, une revalorisation des différents métiers et la création d'un vivier de professionnels formés aux différents métiers, la mise en réseau des acteurs, la reconnaissance du temps de travail nécessaire à la mise en œuvre de ces nouvelles pratiques, etc..

A court terme, il y a donc un réel besoin de couvrir les besoins en AESH, qui sont aujourd'hui le seul moyen pour que l'ensemble du système scolaire ne périclite pas. L'ouverture d'une ULIS dans chaque collège avant la fin du quinquennat, promise par M. Pap Ndiaye le 3 avril, devra se faire dans des conditions garantes de leur réussite et en coordination systématique avec le médicosocial. Nous appelons de nos vœux que cette promesse soit étendue au premier degré, afin que chaque élève puisse trouver une ULIS, une UEMA, une UEEA près de son domicile.

La pire des ségrégations, c'est de croupir à la maison sans solution. Aussi, nous demandons instamment que les places manquantes en IME et ITEP soient créées pour répondre aux droits ouverts et à la diversité des besoins, mais il est essentiel que la scolarité soit organisée par l'école, à temps plein - comme cela se fait en Belgique.

Comme le demande également le collectif "Une école inclusive pour tous" et parce qu'il y a urgence à ce l'école inclusive devienne la réalité pour tous, faisons de l'école inclusive la grande cause nationale 2024 !

Contacts

Mireille Battut

Collectif Handicap Parents du Val de Marne

collectifhandi.parents94ouest@gmail.com

La Main à l'Oreille

lamainaloreille@gmail.com

<https://www.lamainaloreille.com/>

Amandine Bugnicourt

Collectif Parents du 94

collectifparentsdu94@gmail.com

Twitter : @Parents94

<https://www.facebook.com/Collectifparents94/>

Mise en forme : C. Simonis



La Main à l'Oreille



Collectif de parents du Val de Marne Ouest