



RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

COMMISSION des AFFAIRES
CULTURELLES ET DE L'ÉDUCATION

PARIS, le 14 octobre 2015

PROJET DE LOI DE FINANCES POUR 2016

Enseignement scolaire

Mme Barbara Pompili, rapporteure pour avis

Document provisoire établi sous la responsabilité du secrétariat
de la commission des affaires culturelles et de l'éducation

PROJET - NE PAS DIFFUSER

SOMMAIRE

	Pages
INTRODUCTION	5
II. L'ÉCOLE PRIMAIRE INCLUSIVE À L'AN III DE LA REFONDATION	7
A. UNE ÉCOLE QUI COMMENCE À MIEUX PRENDRE EN COMPTE LES ENFANTS À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS	7
1. De plus en plus d'élèves en situation de handicap accueillis par l'école depuis 2005.....	7
2. Des parcours mieux individualisés qui prennent mieux en compte toutes les difficultés d'apprentissage	9
a. La clarification et l'homogénéisation des parcours personnalisés de scolarisation.....	10
b. La reconnaissance de l'impact des troubles d'apprentissage sur la scolarisation grâce à la mise en place des plans d'accompagnement personnalisé	11
c. Le programme personnalisé de réussite éducative, un outil prometteur et pleinement respectueux de la démarche d'inclusion	12
3. Des dispositifs d'enseignement spécial qui se rapprochent de plus en plus du cadre de la classe ordinaire	13
a. La nécessaire articulation entre les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS écoles) et la classe ordinaire	13
b. Le rôle irremplaçable des RASED encore en convalescence après les saignées des années 2007-2012.....	17
c. Les dispositifs à l'efficacité éprouvée mais aux missions très complexes au service des enfants allophones et des familles itinérantes	19
d. Un mouvement puissant d'intégration et de perfectionnement des unités d'enseignement des élèves affectés par un handicap dans les écoles ordinaires....	22
B. DE NOMBREUX OUTILS POUR L'INCLUSION	23
1. L'indispensable culture du travail en équipe	24
a. La nécessité de donner à l'école les responsabilités et les moyens de l'inclusion ..	25
b. Les nouveaux parcours personnalisés.....	31
c. Vers des « pôles ressources inclusion » fédérant l'ensemble des solutions et des acteurs au service des enseignants et des parents	32

2. Une nécessaire évolution du métier d'enseignant, qui doit reposer sur une refondation de la formation.....	35
a. Des enseignements sur l'inclusion trop parcellaires.....	36
b. Un recours insuffisant aux expertises extérieures et aux expériences de terrain.....	36
c. Une trop faible valorisation des démarches d'inclusion dans la formation et les concours	37
d. Des formations des enseignants et des professionnels médico-sociaux trop étanches entre elles	37
e. Une formation continue encore en jachère, qui ne laisse qu'une place marginale à l'enjeu de l'inclusion.....	38
f. L'indispensable révision des maquettes pédagogiques des ESPE	38
g. Le développement nécessaire de la pédagogie différenciée.....	39
ANNEXES	41
ANNEXE N° 1 : LISTE DES PERSONNES AUDITIONNÉES PAR LA RAPPORTEURE	41
ANNEXE N° 2 : RÉPARTITION PRÉVISIONNELLE DU NOMBRE D'UNITÉS D'ENSEIGNEMENT LOCALISÉES DANS LES ÉCOLES À LA RENTRÉE 2015	45

PROJET - NE PAS DIFFUSER

INTRODUCTION

Le présent rapport pour avis porte sur des programmes qui totalisent, à eux seuls, 47,99 milliards d'euros en crédits de paiement et constituent le premier budget de l'État. Ainsi, par rapport à 2015, les crédits la mission de l'Enseignement scolaire progresseront de 525 millions d'euros (+ 1,1 %) et permettront d'accompagner l'an III de la refondation de l'école.

Le détail de ce budget et des créations d'emplois étant examiné par le rapporteur spécial de la commission des Finances, M. Alain Fauré, la rapporteure pour avis a centré son travail sur l'école primaire inclusive (II du présent rapport).

Plus de deux ans après l'adoption de la loi de refondation de l'école, il lui est en effet apparu nécessaire de **dessiner un premier bilan des progrès accomplis mais aussi des obstacles qui demeurent dans cette véritable révolution qu'est l'inclusion de tous les élèves, quelles que soient les difficultés d'apprentissage auxquelles ils sont confrontés**, dans notre éducation nationale. Le diagnostic est aujourd'hui largement partagé. L'une des principales limites de notre système scolaire est que, s'il sait très bien s'occuper et dégager des élites et même apporter une qualification de qualité à la majorité des élèves, **il ne parvient que très imparfaitement et éprouve même parfois des réticences pour prendre en compte et vaincre les difficultés d'apprentissage des élèves à besoins éducatifs particuliers : enfants en situation de handicap, précoces, DYS, enfants en grande difficulté familiale ou sociale, enfants allophones nouvellement arrivés en France, issus de familles itinérantes et voyageurs...**

Toutes les enquêtes internationales, au premier rang desquelles l'enquête internationale Pisa (décembre 2013), mais aussi l'étude internationale PIRLS 2011 (étude internationale sur la lecture des élèves au CM1), les évaluations nationales CEDRE en fin de collège pour le français et les langues vivantes (2004-2010), l'histoire-géographie et l'éducation civique (2006-2012) et les mathématiques (2008-2014), ont montré sans discontinuité l'aggravation préoccupante des inégalités de performances des élèves. La proportion d'élèves faibles a partout augmenté fortement, passant de 15 % à 20 %, tandis que les écarts se sont accrus entre les élèves les plus performants et ceux qui sont de plus en plus distancés. Pire, le creusement de ce fossé est encore plus marqué géographiquement, avec des écarts de performances moyennes dépassant les 20 % entre les élèves de l'enseignement public hors éducation prioritaire et ceux en éducation prioritaire. C'est en France que la corrélation entre les performances scolaires et les hiérarchies socio-économiques des professions est la plus marquée et la plus obstinée.

Dans ce contexte inquiétant, l'inclusion s'impose comme le principal défi de l'école, celui non plus de « faire briller quelques pics superbes » comme le dénonçait le philosophe Alain dès le début du vingtième siècle, mais de donner à tous les chances de progresser dans leurs apprentissages.

Sur ce constat, l'article L.111-1 du code de l'éducation introduit, non sans débat, par la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République a donné la pleine mesure de ce changement complet de perspective en disposant que le service public de l'éducation « *reconnait 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. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative* ».

La feuille de route assignée au système éducatif par la nation est donc très claire, et profondément novatrice. Son inspiration décisive est la conviction que **tous les enfants ont un droit fondamental à la réussite scolaire**, ce qui suppose de comprendre que **la réussite est accessible à tous les enfants**. Cette approche est exigeante, elle repose sur le principe d'éducabilité qui postule que tous les individus sont éducatibles. L'inclusion scolaire ne se limite ainsi pas à la simple présence physique de l'élève aux besoins particuliers dans l'école ordinaire, première étape incontournable en bonne voie d'être franchie dans le sillon tracé par la loi de 2005 sur le handicap (1 du A du II du présent rapport). Elle embrasse également et surtout l'ensemble des mesures que l'école ordinaire doit mettre en place pour favoriser l'apprentissage et la socialisation de ces élèves, dans une démarche nécessairement individualisée, dont l'actuelle majorité a su forger les instruments (2 du A du II).

L'école inclusive va au-delà, définissant une nouvelle posture éthique. C'est à l'école de s'adapter aux besoins et aux différences de l'enfant, et non à l'enfant de se fondre dans la « normalité » présumée de l'élève tel que le rêve l'institution scolaire. Elle exige de dépasser l'objectif traditionnel d'« intégrer » l'enfant affecté de handicaps ou de troubles médicalement constatés au cadre scolaire, au terme d'une période plus ou moins longue de « normalisation » dans des structures fractionnées, aux compétences souvent remarquables mais qui courent toutes le risque d'isoler l'enfant de ses pairs, en tendant sans faillir vers l'ambition d'une **inclusion pleine et entière dans la classe ordinaire**. Elle implique donc que tous les acteurs sachent coordonner leurs efforts et partager leurs compétences au service de la continuité des apprentissages, en lien étroit avec les parents (1 du B du II). Et elle repose bien évidemment en premier et en dernier ressorts sur les enseignants, garants de l'enseignement, qui doivent être accompagnés, notamment par la formation, à mieux intégrer cette dimension de leur métier (2 du B du II).

L'article 49 de la loi organique n° 2001-692 du 1^{er} août 2001 relative aux lois de finances fixe au 10 octobre la date butoir pour le retour des réponses aux questionnaires budgétaires. À cette date, **87 %** des réponses étaient parvenues.

II. L'ÉCOLE PRIMAIRE INCLUSIVE À L'AN III DE LA REFONDATION

A. UNE ÉCOLE QUI COMMENCE À MIEUX PRENDRE EN COMPTE LES ENFANTS À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

1. De plus en plus d'élèves en situation de handicap accueillis par l'école depuis 2005

L'école primaire a accompli des **progrès considérables dans la scolarisation des enfants en situation de handicap** depuis que la loi du 11 février 2005 sur le handicap a posé le principe que la place de tous les élèves est à l'école.

Le nombre des enfants handicapés accueillis à l'école primaire a ainsi doublé en dix ans pour dépasser 150 000 élèves, soit 2,2 % du total des élèves scolarisés, le taux de progression s'accroissant même depuis 2012 en passant de 6,9 % par an entre 2005 et cette date à 11 % depuis.

Cette évolution s'est essentiellement appuyée sur **l'accueil de ces enfants dans le cadre de la classe ordinaire**, qui rassemble 69 % d'entre eux. Pour parvenir à cette situation, le nombre d'**auxiliaires de vie scolaire** a été multiplié par quatre pour atteindre **28 512 équivalents temps plein (ETP), accompagnant 42 % des élèves handicapés intégrés dans les classes.**

De plus, dans le détail des missions de ces auxiliaires, une évolution a eu lieu avec l'apparition, aux côtés des accompagnants individuels (7 948 accompagnants des élèves en ETP en situation de handicap individuels dits **AESH-I**), d'accompagnants consacrés à plusieurs élèves (2 488 ETP accompagnants des élèves en situation de handicap mutualisés dits **AESH-M**) ou à une classe entière en collaboration étroite avec l'enseignant (1 022 ETP accompagnants des élèves en situation de handicap en dispositif collectif dits **AESH-CO**). Cette politique continue de reposer en outre sur une forte sollicitation complémentaire des **contrats aidés**, le nombre de personnels recrutés sur contrat unique d'insertion (CUI) et cofinancés par le ministère chargé de l'éducation nationale et le ministère chargé du travail dépassant les **17 000 ETP, correspondant aux 48 000 personnes employées en contrats aidés pour l'accompagnement de ces élèves.**

Dans le même temps, **la fraction des enfants scolarisés, pour tout ou partie de leur temps scolaire, dans les classes spécialisées dans les écoles**, les classes pour l'inclusion scolaire (CLIS), opportunément tout récemment transformées en unités pour l'inclusion scolaire (ULIS écoles), s'est **réduite** de 40 % à 31 % des élèves affectés par un handicap.

Par ailleurs, **le nombre d'élèves scolarisés dans les établissements de soins ou médico-sociaux (EMS)** au titre de premier degré est resté dynamique,

avec toutefois une stabilisation à partir de la rentrée 2012, pour atteindre 65 585 contre 53 650 dix ans plus tôt.

**ÉVOLUTION DES EFFECTIFS D'ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS
DANS LES ÉCOLES DU 1^{ER} DEGRÉ SELON LE MODE DE SCOLARISATION**

Mode de scolarisation (public + privé)	Rentrée 2006	Rentrée 2007	Rentrée 2009	Rentrée 2009	Rentrée 2010	Rentrée 2011	Rentrée 2012	Rentrée 2013	Rentrée 2014	évolution rentrée 2006 à rentrée 2014	
											effectifs
classe ordinaire	53 650	62 127	68 985	74 964	80 299	86 089	90 900	94 782	103 908	+ 50 258	+ 94
classe pour l'inclusion Scolaire (CLIS)	35 395	39 380	40 136	40 987	42 914	44 428	45 521	46 783	47 504	+ 12 109	+ 34
Total 1^{er} degré	89 045	101 507	109 121	115 951	123 213	130 517	136 421	141 565	151 412	+ 62 367	+ 70
% élèves CLIS	40 %	39 %	37 %	35 %	35 %	34 %	33 %	33 %	31 %		

Sources : MENESR-DEPP, enquête n° 3 relative à la scolarisation dans le 1^{er} degré

**ÉVOLUTION DES EFFECTIFS D'ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS
DANS LES ÉTABLISSEMENTS HOSPITALIERS ET MÉDICO-SOCIAUX
SOUS TUTELLE DU MINISTÈRE DE LA SANTÉ
(HORS JEUNES ACCUEILLIS ET SCOLARISÉS POUR DE COURTES PÉRIODES)**

	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013 /2014	2014 /2015
1 ^{er} degré	55 594	64 209	63 115	63 307	67 032	68 089	66 622	66 447	65 567
2 nd degré	8 645	7 870	8 366	8 186	8 427	8 891	9 496	8 993	8 771
Niveau indéterminé	12 712	4 334	4 023	3 352	2 653	2 798	3 755	3 777	3 624
Total	76 951	76 413	75 504	74 845	78 112	79 778	79 873	79 217	77 962
dont scolarités partagées	<i>nd</i>	6 108	6 209	6 763	6 626	7 132	7 075	7 524	7 656

Source : MENESR-DEPP, enquêtes n° 3 et n° 12 relatives à la scolarisation dans le premier degré et dans le second degré ; enquête n° 32 relative à la scolarisation dans les établissements hospitaliers et médico-sociaux.

Les moyens budgétaires sollicités pour cet accueil ont en conséquence connu une très vive progression. Les crédits consacrés par l'Éducation nationale aux enfants handicapés atteignent désormais 1 529 millions d'euros, dont 590 millions pour la rémunération des auxiliaires de vie scolaire, 698 millions d'euros pour celle des enseignants spécialisés et 200 millions pour celle des personnels d'animation et d'encadrement.

Pour mieux appréhender l'efficacité de ses efforts, l'État s'est parallèlement doté de **moyens d'analyse** permettant de mieux cerner les résultats des politiques engagées. La direction de l'évaluation et de la prévision au ministère de l'éducation nationale (DEPP) a ainsi mis en place à partir de 2013 un panel de 13 000 enfants nés en 2005 permettant de suivre les parcours des élèves handicapés et d'observer la progression de leurs résultats et leur perception de la

qualité de leur inclusion. Les premières données issues de ces travaux seront disponibles à la fin de l'année 2015.

Il serait cependant prématuré de croire que l'essentiel du chemin a été d'ores et déjà parcouru.

D'abord, même si ces phénomènes forment un angle mort de l'éducation nationale dont les services ont indiqué en réponse aux questions de la rapporteure pour avis qu'ils « ne disposent pas de données fiables sur les enfants instruits par leur famille à domicile », les remontées de terrain suggèrent qu'au moins **dix à trente mille enfants en situation de handicap ne se voient aujourd'hui offrir aucune solution adaptée de scolarité**, au prix de difficultés indescriptibles pour les familles.

Ensuite, **l'accessibilité, ne serait-ce que matérielle, n'est toujours pas une réalité garantie**. L'observatoire national de la sécurité et de l'accessibilité des établissements d'enseignement (ONS) a pu observer dans son rapport annuel pour 2014, à partir des réponses apportées à son questionnaire par 15 039 directeurs des écoles primaires publiques et privées de France, que 25 % des écoles construites depuis 2008 ne respectent pas les règles pour l'accueil des élèves handicapés pourtant fixées avec précision par la loi de 2005, les difficultés les plus criantes étant constatées dans l'accès aux cantines scolaires dont près du tiers de celles bâties depuis 2008 demeurent inaccessibles. Face à l'aberration de cette situation, **la rapporteure pour avis rappelle l'urgence de rendre accessibles les établissements scolaires**.

2. Des parcours mieux individualisés qui prennent mieux en compte toutes les difficultés d'apprentissage

Cet effort constant pour intégrer à l'école les enfants affectés par un handicap ne forme cependant qu'une étape, incontournable mais insuffisante, vers l'inclusion des élèves dans leur école, c'est-à-dire dans une école qui fournit une éducation adaptée à leurs besoins, dans leur complexité et leur individualité, une école qui ne se contente pas d'être un lieu où ils passent, parfois sans réelles opportunités d'apprentissage, quelques heures par semaine.

Dans l'esprit et la lettre de la refondation de l'école, la nouvelle majorité s'est attachée à dépasser l'exigence, importante mais factice lorsqu'elle ne se donne pas les moyens d'offrir à chaque enfant la possibilité de réussir, de l'accueil des élèves handicapés en mettant en œuvre une **réelle individualisation des parcours**, définissant clairement les besoins de chaque élève et les outils que l'école peut mobiliser pour y répondre.

À cet effet, elle a mis en place, dans un **cadre national**, normalisé et donc égalitaire, des **outils de contractualisation afin de fournir les adaptations scolaires nécessaires à la prise en compte des besoins particuliers des élèves confrontés à des difficultés d'apprentissage**.

L'adaptation des parcours est d'autant plus nécessaire que, depuis la loi de refondation de l'école, le redoublement est une solution exceptionnelle qui doit répondre à des situations spécifiques comme, par exemple, les difficultés de scolarisation pour raison d'hospitalisation.

Concernant les enfants malades qui ne peuvent se rendre à l'école, l'Éducation nationale assure un enseignement à domicile ou dans un établissement sanitaire. Des enseignants peuvent intervenir dans le cadre du service d'assistance pédagogique à domicile (SAPAD). À la rentrée de 2014, ils sont près de 5 000 à enseigner à l'extérieur de l'école. D'autres dispositifs existent aussi comme le CNED (Centre national d'enseignement à distance), le numérique pouvant être un outil intéressant dans cette configuration.

a. La clarification et l'homogénéisation des parcours personnalisés de scolarisation

Les **élèves atteints d'un handicap**, tel qu'il est reconnu par les maisons départementales des personnes handicapées (MDPH), sur le fondement de l'article 2 de la loi précitée de 2005 qui définit cet état comme « toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives, psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant », bénéficient d'un **projet personnalisé de scolarisation (PPS)**.

Dans un souci d'égalité de traitement sur l'ensemble du territoire, le décret n° 2014-185 du 11 décembre 2014 portant diverses dispositions relatives à la scolarisation des élèves en situation de handicap a précisé les compétences des différents acteurs de la scolarisation des élèves. La commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) a vu ses prérogatives renforcées, ce qui a permis de clarifier le champ des domaines dans lesquels elle peut prendre des décisions contraignantes en matière de scolarisation.

En application de ce décret, deux arrêtés ont été publiés le 6 février 2015. Le premier définit un modèle national de **projet personnalisé de scolarisation (PPS)** afin d'harmoniser les pratiques d'évaluation des différentes équipes pluridisciplinaires. Le second détaille un modèle national de **recueil des informations sur la situation de l'élève**.

Le projet personnalisé de scolarisation (PPS) est élaboré par l'équipe pluridisciplinaire d'évaluation (EPE) de la MDPH à partir des besoins identifiés de l'élève. Il organise le déroulement de la scolarité de l'élève en situation de handicap, assure la cohérence et garantit la qualité des accompagnements, des aménagements, des aides et des adaptations pédagogiques nécessaires.

C'est sur la base du PPS que la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) statue sur l'orientation, notamment dans les

structures spécialisées (ULIS, IME, etc.) et sur les moyens nécessaires, tant s'agissant du matériel pédagogique adapté que des aides humaines. Il comporte également des **mesures d'adaptation pour encourager l'inclusion de l'élève dans la classe ordinaire**

Le PPS s'appuie sur une évaluation des besoins, définis dans un document normalisé au niveau national qui a vocation à rassembler toutes les informations utiles sur l'élève : **le guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation (Geva-Sco)**. Ce Geva-Sco est **renseigné par les équipes éducatives** au sein de l'établissement scolaire. Il est ensuite **complété par les équipes de suivi de la scolarisation réunies par l'enseignant référent**. Sa vocation est de **garantir une continuité entre toutes les étapes de la scolarité**. Le Geva-sco **facilite la transmission d'informations entre les acteurs et la mise en place de parcours cohérents**.

Concernant **l'enseignant référent**, il assure le suivi de la mise en œuvre du PPS. Il doit favoriser la cohérence et l'articulation entre les actions conduites par les équipes pédagogiques des établissements scolaires, des services ou établissements de santé et médico-sociaux, et des autres professionnels intervenant auprès de l'élève, quelle que soit la structure dont ils dépendent, en particulier en animant **les équipes de suivi de la scolarisation (ESS)** et en assurant la diffusion de leurs débats auprès de tous les acteurs. **L'enseignant référent** a aussi pour mission d'être l'interlocuteur privilégié des parents. Cependant, les différents retours des auditions montrent que ce lien doit être renforcé : **les parents souhaiteraient être plus et mieux associés à la définition et à la mise en œuvre des PPS**, notamment à travers l'équipe de suivi de scolarisation mais aussi au cours des autres étapes de la procédure. Par ailleurs, la rapporteure pour avis alerte sur les **décalages qui existent encore trop souvent entre les préconisations des PPS et la réalité** telle que vécue sur le terrain (manque de places en ULIS, manque d'AVS ...).

b. La reconnaissance de l'impact des troubles d'apprentissage sur la scolarisation grâce à la mise en place des plans d'accompagnement personnalisé

La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République a créé le plan d'accompagnement personnalisé (PAP) à l'attention des **enfants qui, s'ils ne souffrent pas d'un handicap au sens reconnu par la loi, demeurent néanmoins confrontés à des difficultés scolaires durables en raison d'un trouble des apprentissages**. Le contenu et les modalités d'adoption de ce PAP ont été précisés par le décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves et la circulaire n° 2015-016 du 22 janvier 2015.

Rédigé par les équipes pédagogiques sur le fondement d'un modèle national, **ce plan individualisé est révisé à chaque cycle scolaire**, de la

maternelle jusqu'au lycée, afin d'éviter toute rupture dans l'accompagnement de la scolarité.

Il est proposé par le conseil d'école ou le conseil de classe, avec l'accord de la famille, ou demandé par la famille elle-même, mais toujours sur le fondement d'un constat des troubles d'apprentissage dressé par un médecin scolaire au vu des examens qu'il réalise ou des bilans psychologiques et paramédicaux effectués et transmis par la famille. Il comporte tous **les aménagements et les adaptations estimés nécessaires, dans le seul champ toutefois de la pédagogie**. Ainsi, s'il peut aller jusqu'à s'étendre le cas échéant à l'aménagement des examens, il ne peut pas comporter de décisions relevant de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH), qu'il s'agisse de l'orientation en dispositif collectif ou de l'attribution de matériels pédagogiques ou d'aide humaine.

La rapporteure pour avis considère que le PAP incarne une évolution très intéressante à encourager vers l'individualisation des apprentissages et donc, le cas échéant, vers une pédagogie différenciée. Par ailleurs, comme cela sera évoqué plus loin, elle constate **qu'il est nécessaire de remédier au problème du manque de médecins scolaires**, véritable point de blocage pour la mise en place des PAP.

c. Le programme personnalisé de réussite éducative, un outil prometteur et pleinement respectueux de la démarche d'inclusion

Poursuivant la logique inclusive d'extension de la personnalisation des parcours au-delà du champ des handicaps et des troubles de l'apprentissage, la loi de refondation a instauré un **programme personnalisé de réussite éducative (PPRE)**, qui s'étend aux élèves, **hors toute notion de trouble ou de handicap**, dont il apparaît aux équipes éducatives qu'ils risquent de ne pas maîtriser certaines connaissances et compétences attendues à la fin d'un cycle d'enseignement.

Mis en place par le directeur de l'école à partir d'un bilan précis et personnalisé des besoins de l'élève effectué par les enseignants, il décrit **l'ensemble des moyens mobilisés pour répondre aux difficultés rencontrées par l'élève**. Cela va de **l'accompagnement pédagogique différencié** conduit en classe par ses professeurs des écoles aux **aides spécialisées ou complémentaires** fournies, le cas échéant, par les enseignants spécialisés du **RASED ou des UPE2A** (voir *infra*). Organisé lui aussi sur **l'étendue de chaque cycle scolaire**, il comporte des échéances précises et les modalités d'évaluation de l'efficacité des actions entreprises.

Ce programme ne se substitue évidemment pas aux enseignements adaptés qui répondent à des difficultés scolaires plus globales, graves et durables. Sa vocation est d'être **temporaire**, afin de permettre à l'élève de rattraper le train de la scolarité ordinaire, et d'être **général**, pouvant concerner aussi les élèves présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant. La rapporteure pour

avis relève avec satisfaction, en pleine cohérence avec les dispositions de la loi de refondation de l'école, que ce dispositif a été mis en place sous une forme passerelle, entre la classe de CM2 et celle de 6^{ème} afin d'éviter toute transition brutale entre l'école et le collège.

La rapporteure pour avis considère que cet instrument est un premier pas décisif vers une individualisation des parcours. Sa montée en puissance est manifeste puisqu'il concerne dès à présent 7,5 % des élèves hors éducation prioritaire et 13 % de ceux de cette dernière. **Il peut particulièrement apporter un soutien intéressant aux enfants en grande difficulté familiale ou sociale. Il sera intéressant, dans les années à venir, d'évaluer ses résultats sur la durée.**

ÉLÈVES AYANT BÉNÉFICIÉ D'UN PPRE DANS LES ÉCOLES DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

Année scolaire concernée	Hors éducation prioritaire	éducation prioritaire	Total
2013-2014 *	7,1 % (dont 57,6 % parmi les élèves redoublants)	12,9 % (dont 56,1 % parmi les élèves redoublants)	8,1 %
2014-2015 **	7,4 % (dont 53,5 % parmi les élèves redoublants)	13,2 % (dont 61,5 % parmi les élèves redoublants)	8,4 %

(*) Données établies au 6 septembre 2014 sur la base de 27 académies.

(**) Données établies au 9 septembre 2015 sur la base de 26 académies.

Source : MENESR.

3. Des dispositifs d'enseignement spécial qui se rapprochent de plus en plus du cadre de la classe ordinaire

Les instruments nouveaux d'individualisation des parcours peuvent aussi solliciter des **structures plus spécialisées**. On peut qualifier celles-ci de « remédiation » scolaire dans le sens où, conformément à l'impératif d'inclusion, leur but doit essentiellement **viser à accompagner temporairement l'élève confronté à des difficultés d'apprentissage** tout en encourageant, aussi vite qu'il est possible, le retour dans une classe ordinaire.

a. La nécessaire articulation entre les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS écoles) et la classe ordinaire

Il existe bien sûr des situations où il est manifeste que l'enfant ne peut pas être totalement scolarisé en classe ordinaire, soit parce que les conditions d'organisation et de fonctionnement de ces classes paraissent incompatibles en l'état avec les contraintes qui résultent de sa situation de handicap ou avec les aménagements dont il a besoin, soit parce que ses besoins récurrents d'adaptation pédagogique peuvent sembler trop spécifiques pour être confiés uniquement aux seuls enseignants de l'école dans le cadre d'un cursus scolaire ordinaire. Dans ces cas, mais dans ces cas seulement, la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) peut proposer d'orienter l'enfant dans une classe pour l'inclusion scolaire (CLIS), dispositif collectif de scolarisation prenant la forme d'une classe installée dans une école élémentaire ou maternelle et confiée à

un enseignant spécialisé. À noter que les CLIS viennent d'être transformées en ULIS écoles (unités localisées pour l'inclusion scolaire écoles), afin de privilégier encore davantage **l'intégration en classe ordinaire pour certains enseignements, avec un accompagnement spécialisé en fonction des besoins des élèves.**

La rapporteure pour avis rappelle en effet que les CLIS ont pour vocation d'accueillir les élèves de façon temporaire, idéalement en alternance avec la classe ordinaire. L'objectif est bien de leur permettre de suivre totalement ou partiellement un cursus scolaire ordinaire. Elle approuve donc l'harmonisation de la dénomination et du fonctionnement des dispositifs collectifs de scolarisation des élèves en situation de handicap dans le 1^{er} et le 2nd degrés (ULIS-école, ULIS-collège, ULIS-lycée, ULIS-lycée professionnel) permise pleinement par l'affirmation de cette mission dans la circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015 relative aux unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS). En effet, cela a permis de mieux poser le principe selon lequel ces **dispositifs doivent intervenir en appui et non en substitution de la scolarisation prioritaire dans la classe ordinaire.**

À cette fin, la circulaire a mieux détaillé l'organisation des ULIS afin d'offrir aux élèves concernés une prise en charge cohérente et adaptée en fonction de leur trouble. Les mentions des troubles sont ainsi désormais harmonisées et étendues aux **troubles spécifiques du langage et des apprentissages (TSLA)**. En parallèle, la circulaire a utilement encouragé, sous l'autorité des inspecteurs d'académie, une vaste révision des cartographies et, partant, une meilleure lisibilité des implantations.

Les CLIS ont connu un réel dynamisme au cours des années récentes, le nombre de leurs élèves augmentant de plus d'un tiers en dix ans. Ce rythme d'augmentation des effectifs (2,6 % par an) est toutefois resté très inférieur à celui des élèves handicapés scolarisés en classe ordinaire (8 %).

NOMBRE ET EFFECTIFS DES CLASSES POUR L'INCLUSION SCOLAIRE

Nombre de CLIS	Rentrée scolaire						
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
public		3 871	3 933	4 032	4 121	4 162	4 259
privé		251	261	267	285	291	308
total	4 060	4 122	4 194	4 299	4 406	4 453	4 567
évolution		+ 1,5 %	+ 1,7 %	+ 2,5 %	+ 2,5 %	+ 1,1 %	+ 2,6 %

Source : DGESCO.

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	évolution	
										effectifs	%
Nombre d'élèves en CLIS	35 395	39 380	40 136	40 987	42 914	44 428	45 521	46 783	47 504	+ 12 109	+ 34%
% des élèves en CLIS par rapport à ceux en classe ordinaire	40 %	39 %	37 %	35 %	35 %	34 %	33 %	33 %	31 %		

Source : DGESCO.

Deux constats peuvent être effectués quant à la qualité de la solution apportée par ces enseignements spécialisés.

En premier lieu, malheureusement, **les moyens qui leur sont dévolus n'ont longtemps pas suivi la croissance tendancielle de leurs effectifs**. Un léger rééquilibrage a cependant été opéré par la présente majorité puisque les CLIS bénéficient désormais de 7 071 postes en équivalent temps-plein (ETP), dont 4 270 ETP au titre des personnels enseignants, 1 565,75 ETP à celui des enseignants référents et 82 ETP à celui des personnels coordonnateurs assistants de vie scolaire (AVS-co). Il en résulte des **inégalités territoriales d'implantation** dont l'ampleur est préoccupante, avec un nombre d'unités pour 1 000 élèves, de 30 en moyenne nationale, allant de moins de 20 dans l'académie de Lille à près de 45 dans les académies de Clermont-Ferrand ou de Besançon.

NOMBRE D'ULIS POUR 1 000 ÉLÈVES PAR ACADEMIE

Académie	Nombre d'ULIS pour 1 000 élèves
AIX-MARSEILLE	24,4
AMIENS	30,0
BESANÇON	42,3
BORDEAUX	30,4
CAEN	31,9
CLERMONT-FERRAND	43,6
CORSE	34,3
CRÉTEIL	31,6
DIJON	29,3
GRENOBLE	27,8
GUADELOUPE	70,5
GUYANE	50,4
LA RÉUNION	38,1
LILLE	19,4
LIMOGES	27,3
LYON	31,8
MARTINIQUE	29,9
MAYOTTE	66,7
MONTPELLIER	30,9
NANCY-METZ	28,8
NANTES	39,3
NICE	27,5
ORLÉANS-TOURS	34,6
PARIS	26,3
POITIERS	33,2
REIMS	30,8
RENNES	24,2
ROUEN	23,8
STRASBOURG	43,5
TOULOUSE	23,5
VERSAILLES	30,0
NATIONAL	30,3

Source : MENESR

En second lieu, la scolarisation dans les CLIS est souvent trop peu articulée avec une fréquentation régulière d'une classe ordinaire. D'un côté, les CLIS exercent des effets manifestement positifs sur les parcours des élèves, les quatre-cinquièmes d'entre eux poursuivant leur scolarité au collège et seul le tiers

le faisant avec un retard de scolarité. Malheureusement, d'un autre côté, **les modalités de fréquentation des classes ordinaires apparaissent très hétérogènes** et, surtout **la durée réelle de scolarisation en classe ordinaire est faible, de l'ordre de 15 %**. Cela est dû en grande partie aux contraintes imposées par les prises en charge thérapeutiques et la durée souvent importante des déplacements des élèves dont il résulte des journées très lourdes imposant une importante fatigue aux enfants concernés.

La rapporteure pour avis appelle à une réflexion de l'ensemble des acteurs concernés **pour une meilleure articulation entre-temps de scolarisation et temps de prise en charge thérapeutique**. Elle indique également la nécessité de veiller à ce que la transformation des CLIS en ULIS écoles ne soit pas un simple changement terminologique mais reflète réellement une plus grande et meilleure inclusion des élèves de ces structures en classe ordinaire. Enfin, **elle déplore les inégalités territoriales dans l'accès à ces dispositifs qui nécessitent donc d'être développés**. Aujourd'hui, trop d'enfants, faute de solution, doivent **s'expatrier dans des établissements en Belgique** : on dénombre ainsi 1 500 enfants français accueillis en instituts médico-éducatifs (IME) en Belgique auxquels il convient d'ajouter celles et ceux scolarisés en école ordinaire pour lesquels les estimations manquent. Outre l'atteinte au droit à une vie de famille, **l'exclusion de ces enfants de l'école française est inacceptable**.

b. Le rôle irremplaçable des RASED encore en convalescence après les saignées des années 2007-2012

Pour les élèves en grande difficulté, quelle qu'en soit l'origine, des **groupes d'enseignants spécialisés du réseau d'aides spécialisées** aux élèves en difficulté (RASED) ont été déployés dès 1990 à l'échelle des académies. **Leur objectif est de renforcer les équipes pédagogiques des écoles**, en aidant les enseignants à analyser les situations, à construire des réponses adaptées et, lorsque des fragilités particulières l'imposent, à fournir directement aux enfants une **aide spécialisée**. Cette dernière est délivrée pendant les heures de classe et peut intervenir à tout moment de la scolarité à l'école primaire. Elle est adaptée aux besoins de l'élève tels qu'ils sont appréciés par l'équipe pédagogique dans le cadre du **PPRE**.

Les aides spécialisées à dominante pédagogique concernent les élèves qui éprouvent des difficultés pour comprendre et apprendre. Elles ont pour objectifs la maîtrise des méthodes et des techniques de travail, la stabilisation et l'appropriation des acquis et la prise de conscience des divers éléments qui conduit à la réussite, trop souvent requis implicitement des enfants sans que l'école sache toujours les exposer avec clarté. Ces aides sont dispensées par les enseignants spécialisés titulaires du **CAPA-SH option E**.

Les aides spécialisées à dominante rééducative concernent quant à elles les élèves qui ont des **difficultés à s'adapter aux exigences scolaires**. Elles se concentrent sur le développement de l'envie d'apprendre et sur l'adaptation des

comportements au milieu scolaire. Elles recourent aux enseignants spécialisés titulaires du **CAPA-SH option G**.

Enfin, en cas de difficultés importantes, le **psychologue scolaire** réalise un bilan approfondi de la situation de l'enfant, en concertation avec les parents, et suit son évolution.

Par pure **opportunité budgétaire**, profitant de la faible visibilité auprès des parents de ces enseignants mobiles, **la précédente majorité a décimé à bas bruit les effectifs** de ces équipes au mépris de leurs missions pourtant absolument fondamentales dans la prise en charge des difficultés scolaires les plus lourdes.

La rapporteure pour avis rappelle que ces **enseignants occupent une place essentielle qui n'est substituable à aucune autre**. Leur travail spécifique, complémentaire de celui des enseignants des classes, permet en effet de solliciter une meilleure réponse en équipe aux difficultés d'apprentissage et d'adaptation aux exigences scolaires qu'éprouvent certains élèves.

La saignée des années 2007-2012, qui a fait fondre les effectifs des RASED de 35 % en cinq ans et qui s'est effectuée de manière aléatoire au gré des tensions sur la carte scolaire, a **fragilisé ces réseaux au point d'organiser une véritable pénurie**, avec un nombre d'enseignants allant de 1 pour 300 à 1 pour 1 000 selon les départements et 1 psychologue en moyenne pour 2 000 enfants contre 1 pour 300 par exemple en Finlande. Et leur répartition s'est faite sans aucune corrélation avec le tissu socio-économique ou même l'ampleur de l'éducation prioritaire sur le terrain.

Les aires d'intervention pour chaque « maître E » vont désormais de six écoles en milieu rural à quarante-cinq en milieu urbain. Cette dispersion anarchique des moyens a conduit de nombreux départements à n'offrir désormais qu'une seule des deux spécialités d'enseignants. Elle a eu pour effet désastreux de **les isoler de plus en plus hermétiquement des équipes scolaires, alors même que leurs missions les plus efficaces reposent sur l'engagement d'échanges réguliers avec tous les professeurs des écoles**. Cela permet de les aider dans l'analyse des difficultés scolaires auxquelles ils sont confrontés et de leur apporter des conseils pédagogiques découlant de la qualité de leur spécialisation. Tous les retours de terrain nous montrent pourtant que ce sont ces « petits riens » pédagogiques qui, pourvu qu'ils soient déployés à la racine des premiers décrochages, suffisent dans la vaste majorité des cas à remettre l'élève dans le train des apprentissages.

ÉVOLUTION DU NOMBRE DES POSTES DE RASED EN MÉTROPOLE

(en équivalents temps plein)

	Total maîtres E + G en réseau	Psychologues scolaires en réseau	Total personnels affectés en réseau
2003			14 816
2004	10 762	3 327	14 766
2005	10 777	3 392	14 169
2006	10 850	3 451	14 301
2007	10 955	3 476	14 431
2008	10 583	3 482	14 065
2009	8 535	3 516	12 051
2010	8 181	3 510	11 691
2011	7 401	3 475	10 876
2012	5 866	3 476	9 342
2013	5 850	3 543	9 393
2014	5 849	3 548	9 396
LFI 2015	5 872	3 550	9 422

Source : MENESR.

À son arrivée, **la nouvelle majorité s'est attachée à stopper cette hémorragie, sans parvenir toutefois à rétablir des effectifs suffisants.** En effet, les chiffres de l'année scolaire 2014-2015 montrent que l'on n'est toujours pas revenu aux effectifs de 2011 avec 10 062 emplois dont 6 334 maîtres E et G et 3 729 psychologues scolaires. On est bien loin d'un retour aux effectifs de 2007. Cependant, **le Gouvernement a rénové en profondeur leurs modalités d'intervention,** aspect complémentaire indispensable à leur reconstitution.

La circulaire du 18 août 2014 a ainsi clairement **redéfini les missions de chacun des enseignants spécialisés tout en réaffirmant leur appartenance aux équipes pédagogiques.** De même, le fonctionnement des réseaux a été précisé. Dans chacune des circonscriptions du 1^{er} degré, un pôle ressource auquel les membres du RASED participent est désormais systématiquement mis en place pour organiser l'aide aux élèves et aux enseignants. **La rapporteure pour avis considère qu'il faut continuer dans la restauration des effectifs des RASED** – pour revenir a minima à ceux de 2007 – et qu'il est essentiel **d'opérer un rééquilibrage de leur présence dans les académies.**

c. Les dispositifs à l'efficacité éprouvée mais aux missions très complexes au service des enfants allophones et des familles itinérantes

D'autres dispositifs dérogatoires à la classe ordinaire sont nécessaires pour les enfants qui ne maîtrisent pas, ou mal, le français en raison de leur arrivée récente sur le territoire ou, pour ceux dont les conditions de vie, en raison notamment de l'itinérance de leurs familles ou de l'extrême précarité de leur

logement (bidonvilles, squats, hôtels, foyers, voie publique...), sont difficilement conciliables avec le suivi d'une scolarité de droit commun.

Pour ces élèves, la circulaire n° 2012-143 du 2 octobre 2012 a mis en place dans chaque académie des **centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV)**.

Ces **pôles d'expertise** apportent, d'une part, leur **contribution au pilotage**, à l'organisation et à l'évaluation des dispositifs académiques relatifs à ces différents publics, grâce au **suivi quotidien d'un tableau de bord des solutions apportées à ces élèves, au recensement des moyens mobilisés**, à l'appui opérationnel aux recteurs et aux directeurs académiques et à l'organisation de réunions de concertation avec les équipes éducatives des établissements dans lesquels sont scolarisés ces élèves. Il leur appartient en outre d'**encourager la coopération et d'assumer la médiation entre les services académiques départementaux, les communes, les services sociaux, les associations et les familles**. Surtout, les CASNAV forment un précieux **centre de ressources et de formation pour les personnels des écoles**, au moyen notamment de l'animation d'actions de formations initiale et continue, de la coordination de groupes de travail pédagogique et de la publication et de la diffusion de documentations. La **rapporteuse pour avis souhaite que le rôle de formation et d'accompagnement des équipes éducatives par les CASNAV soit renforcé**.

Sur le **terrain**, le principe qui inspire les actions des intervenants est l'inclusion des élèves dans le droit commun des classes ordinaires, réaffirmé par la circulaire précitée.

À l'école élémentaire, **les élèves allophones sont ainsi obligatoirement inscrits dans les classes du cursus ordinaire**. Ils sont parallèlement regroupés dans une **unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A)** pour suivre un enseignement spécifique en français en fonction de leurs besoins. L'objectif de ces unités est d'amener chaque enfant à une maîtrise de la langue française compatible avec les exigences des apprentissages en milieu scolaire et de soutenir son insertion dans le cursus ordinaire.

Les UPE2A sont confiées à des enseignants formés et certifiés pour l'enseignement du français langue seconde ou langue de scolarisation. Là encore, si les pratiques sont extrêmement diverses, la tentation étant souvent forte pour les enseignants confrontés aux rudes parcours de vie de nombreux de leurs élèves de les protéger par leur maintien excessivement long dans des classes « cocoon », l'objectif doit bien être de **limiter cette scolarité dérogatoire à la durée nécessaire à l'acquisition des aptitudes linguistiques indispensables pour accéder aux apprentissages scolaires**. Ces unités doivent donc constituer soit un sas de courte durée, soit une forme de soutien tout au long de l'année scolaire qui permet aux enfants de participer dans le même temps aux activités de leur classe ordinaire.

L'actualité a mis en lumière ces dispositifs avec l'annonce du gouvernement d'accueillir 24 000 réfugiés en deux ans, ce qui implique une augmentation des élèves allophones scolarisés estimée à environ 5 000 enfants. Ces chiffres sont à mettre en parallèle aux 20 000 enfants allophones nouvellement arrivés scolarisés ces dernières années. Le gouvernement a annoncé des moyens supplémentaires et la rapporteure pour avis souhaite qu'un plan clair soit établi au plus vite en concertation avec l'ensemble des acteurs.

**SCOLARISATION DES ÉLÈVES ALLOPHONES NOUVELLEMENT ARRIVÉS DANS LE
PREMIER DEGRÉ AU COURS DES SEPT DERNIÈRES ANNÉES**

	2006- 2007	2007- 2008	2008- 2009	2009- 2010	2010- 2011	2011- 2012	2012- 2013
Nombre moyen d'élèves	17 590	17 280	16 950	17 350	18 490	19 024	20 808
Effectifs d'élèves en CLIN ou en CRI ⁽¹⁾	13 860	13 700	13 520	13 890	14 550	14 994	-
Effectifs d'élèves en UPE2A ^{(2)*}							16 022

(1) CLIN : classe d'initiation pour non francophones - CRI : cours de rattrapage intégré.

(2) En 2012-2013, le dispositif UP2EA se substitue aux dispositifs existants précédemment (CLIN ou CRI) pour le premier degré.

Source : MENESR-DEPP - Champ : France métropolitaine + DOM hors Mayotte.

Les **enfants de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)** sont, comme tous les autres, soumis au respect de l'obligation d'instruction et d'assiduité scolaire. **Leur scolarisation relève du droit commun**, quelles que soient la durée et les modalités du stationnement et de l'habitat familial.

Les conditions générales pour la scolarisation des EFIV sont rappelées dans la circulaire n° 2012-142 du 2 octobre 2012 qui vise à favoriser pour ces élèves la fréquentation régulière d'un établissement scolaire dès **l'école maternelle. Il s'agit là d'une étape absolument décisive de la scolarité** à laquelle les familles demeurent trop souvent indifférentes voire rétives, alors même que son suivi joue un rôle fondamental dans l'aptitude de ces enfants à bénéficier des apprentissages scolaires et est étroitement corrélé à la prévention de la déscolarisation, notamment au collège.

Dans ces cas, il apparaît que l'élément le plus efficace pour conduire ces enfants vers l'école est **la mise en place de médiations efficaces et régulières avec les familles**. Ces missions souvent assumées avec succès par des associations ou des équipes pédagogiques particulièrement motivées sur ces questions que la rapporteure pour avis souhaite saluer. Mais elle rappelle que l'Éducation nationale doit aussi contribuer à cette mission.

d. Un mouvement puissant d'intégration et de perfectionnement des unités d'enseignement des élèves affectés par un handicap dans les écoles ordinaires

Même avec l'appui des dispositifs spécialisés décrits plus haut, certains enfants ne peuvent objectivement pas être scolarisés dans de bonnes conditions sans souffrance pour eux-mêmes et avec une réelle perspective, même modeste, de progression des apprentissages. Ces derniers sont alors le plus souvent accueillis dans des instituts médico-sociaux. **Ces élèves ne doivent pas pour autant être isolés de l'école**, dans la mesure où cette dernière apporte beaucoup plus que des apprentissages.

La socialisation précoce, le sentiment d'inclusion que procure le simple fait d'aller dans les mêmes écoles que les autres enfants, sont des missions fondamentales, des promesses républicaines que l'école doit tenir pour tous ses enfants.

Dans cet esprit, le Gouvernement s'est attaché à **accélérer le mouvement de localisation des unités actuellement placées dans les établissements médico-sociaux en unités d'enseignement (UE) en école ordinaire** engagé dès 2005. **L'objectif de ces unités d'enseignement externalisées (UEE) est de permettre à des enfants scolarisés en établissement médico-social de bénéficier de l'inclusion scolaire.**

Ainsi, aux deux cents unités installées pour tout ou partie dans des établissements scolaires en 2014 s'ajoutent dès la rentrée scolaire 2015 cent nouvelles unités, conformément aux conclusions de la conférence nationale du handicap (CNH) du 11 décembre 2014. **Chaque département bénéficiera de la sorte d'au moins une nouvelle implantation** (voir annexe n° 2).

Dans un même esprit, en application du **plan autisme 2013-2017**, **60 nouvelles unités d'enseignement (UE autisme)** s'ajouteront aux rentrées 2015 et 2016 aux 29 existantes pour **recevoir plus de six cents élèves d'âge préélémentaire entre 3 et 6 ans et relevant de troubles du spectre autistique**. En effet, la trop vaste majorité d'entre eux est aujourd'hui prise en charge dans les établissements médico-sociaux ou scolarisée, de manière très insatisfaisante par faute de moyens, en école maternelle avec par exemple un accompagnement par un AVS parfois à temps partiel.

Le nombre de ces unités devrait atteindre 100 avant la fin de la présente législature.

Implantées dans des écoles maternelles ordinaires, elles apportent une **solution novatrice et réellement adaptée** au défi de l'accompagnement et de la scolarisation de ces élèves en limitant leurs effectifs à sept par unité et en mettant en place des interventions à la fois intensives et plus précoces permettant, par le développement des modes de communication, de réduire l'expression des troubles et de faciliter l'apprentissage.

Afin d'accompagner ce mouvement général, une note de cadrage produite conjointement par la direction générale de l'enseignement scolaire au ministère de l'éducation nationale et la direction générale de la cohésion sociale au ministère des affaires sociales, ainsi qu'un modèle-type de convention de création et de fonctionnement d'unité d'enseignement, ont été adressés aux recteurs d'académie ainsi qu'aux agences régionales de santé au mois de juin 2015.

Les conditions matérielles de fonctionnement de l'unité d'enseignement externalisée (UEE) font l'objet d'une convention ad hoc entre l'organisme gestionnaire de l'établissement médico-social et la collectivité territoriale, qui prévoit les conditions de mise à disposition et d'entretien des locaux (à titre gratuit ou dans le cadre d'un bail locatif), du mobilier et des équipements des salles. Très opportunément, la prise en charge des frais de transport et des frais de restauration des élèves scolarisés est assurée conformément aux modalités applicables à l'établissement ou au service médico-social qui porte l'unité.

La rapporteure pour avis constate que ces transferts sont encore trop récents pour que l'on puisse en tirer tous les enseignements. Ils ont néanmoins le **mérite d'enclencher un mouvement d'inclusion**. Si celui-ci a été difficile et parfois contesté dans ses premières étapes lorsque le faible nombre d'unités éloigne les enfants de leur domicile, **la rapporteure pour avis considère qu'il doit avoir pour vocation de se généraliser rapidement**.

B. DE NOMBREUX OUTILS POUR L'INCLUSION

L'école accueille plus d'élèves, reconnaît plus de troubles et s'attache de mieux en mieux à personnaliser les chemins d'apprentissage des enfants. Pour autant, on aurait tort de croire que pour devenir inclusive l'école n'a plus qu'à attendre le déploiement des moyens et la diffusion des bonnes pratiques.

L'école inclusive demande certes encore **plus de moyens humains et financiers**, ne serait-ce que pour donner réalité aux très importantes innovations mises en œuvre à la suite de la loi de refondation de l'école. Mais la profusion des instruments d'inclusion n'épuise en aucune manière le champ des réponses que pose à l'école le défi de l'inclusion.

Ce défi requiert avant tout un profond changement d'état d'esprit, qui envisage la différence non comme un défaut à corriger, voire à reléguer dans des structures extérieures, mais comme une opportunité pour l'école de changer ses méthodes afin que celles-ci œuvrent réellement à la réussite de tous les élèves.

L'inclusion pousse l'école à **dialoguer et à recourir aux acteurs multiples de la vaste communauté éducative**, sans lesquels il lui est impossible de vaincre certaines difficultés d'apprentissage. Il s'agit là d'une véritable **coéducation** encore à construire.

Or, face à ces défis, le sentiment que la rapporteure pour avis a rencontré au cours de toutes ses auditions des équipes éducatives, dont elle salue la volonté unanime pour avancer vers une école inclusive, peut-être résumé en une phrase si souvent entendue : « **nous sommes démunis** ».

Démunis face à des handicaps, des troubles ou des difficultés dont les enseignants constatent qu'ils exigent de nouveaux chemins pédagogiques, mais dont ils peinent à trouver les directions au fil des **réponses qu'ils improvisent**, parfois avec succès mais toujours avec l'appréhension de mal faire.

Démunis face à des familles, qu'ils doivent parfois alerter sur les difficultés, le trouble ou le handicap découvert à l'école, douloureux prélude au « deuil de l'enfant normal », et qu'ils peinent d'autant plus à associer aux progrès de leurs enfants que leur prise en charge mobilise un nombre considérable d'autres acteurs avec lesquels ils ne dialoguent pas.

Démunis enfin face à l'institution scolaire, qui leur confie une mission si difficile et si essentielle (et bien éloignée des modèles disciplinaires qui motivent encore nombre de vocations) **sans jamais en reconnaître ni en récompenser la difficulté**.

Pour réussir, l'école inclusive exige ainsi l'émergence d'une culture commune, de dialogue et de mobilisation des ressources, partagée et nourrie des débats de tous les acteurs éducatifs et médico-sociaux et centrée autour de l'enseignant de la classe ordinaire (1). Surtout elle impose que ces derniers soient à tout le moins correctement formés à cette mission, ce qui n'est malheureusement pas encore le cas (2).

1. L'indispensable culture du travail en équipe

Le premier défi de l'inclusion est de **mettre l'enfant au centre des démarches**, dans son unicité et dans la complexité de ses besoins, dans toutes les étapes de sa vie sociale. **Cette exigence de personnalisation** impose que l'ensemble des temps soit appréhendé en cohérence, sans rupture dans les modalités d'accompagnement, et exige par conséquent que les différents acteurs acquièrent une **réelle culture de travail en équipe au service de chaque enfant**, dans la spécificité de ses difficultés d'apprentissage. Cette démarche, absolument décisive au succès de la scolarisation des enfants à besoins éducatifs particuliers, est aussi le préalable à une refondation de l'école au profit de tous les élèves.

Cette exigence de personnalisation permettrait de lutter contre deux tentations qui existent : la déscolarisation subie qui laisse la famille seule face aux difficultés de son enfant, ou la tentation pour ceux qui en ont les moyens de se tourner vers des établissements privés, le plus souvent hors contrat, qui pratiquent ce genre de pédagogies.

Cette démarche doit également éviter que les réponses apportées soient trop tardives, trop stéréotypées et trop fragmentées. C'est ce que la rapporteure pour avis appelle le « piège de la médicalisation », c'est-à-dire le maintien, dans les mentalités et les pratiques, d'une posture éducative qui parte du postulat que les difficultés d'apprentissage résultent de l'élève, et non de l'école, et nécessitent d'être traitées à part par des acteurs spécialisés.

C'est la **tentation, face aux difficultés d'apprentissage, de médicaliser la différence**, de la remédier dans des structures ou au soin d'acteurs externes ou spécialisés. Cela donne parfois l'impression que les résistances rencontrées dans l'acquisition du socle scolaire devraient nécessairement trouver leurs causes dans les caractéristiques intrinsèques de l'enfant, et non dans les failles de l'institution, et que les solutions exigeraient qu'elle s'en remette à d'autres acteurs.

a. La nécessité de donner à l'école les responsabilités et les moyens de l'inclusion

- *La responsabilité de l'école dans la détection précoce des troubles*

Se pose ainsi, tout d'abord, la **question de la détection des premières difficultés** et, le cas échéant, des premiers troubles d'apprentissage.

Le rôle de l'école est central. **Près de la moitié des troubles d'apprentissage sont aujourd'hui découverts à l'école maternelle**, lorsque l'enfant fait ses premiers pas dans la vie sociale. Or, dans le même temps, il est attesté qu'une grande partie de ces troubles peut être efficacement prise en charge et rendue compatible avec le suivi d'une scolarité ordinaire dès lors qu'ils font l'objet d'actions aussi précoces que possible.

La condition de cette détection rapide est d'abord que **l'enfant soit présent dans les structures de prises en charge de la petite enfance**. Cette nécessité se heurte au **constat préoccupant de la chute du taux de scolarisation des enfants de moins de trois ans**, divisé par trois, de 34,6 % en 1999 à 11 % en 2012. Cette baisse est plus marquée encore pour les enfants issus des foyers les plus modestes, alors même que c'est pour eux, qui ont moins spontanément et moins aisément accès aux prises en charge médicales précoces, que l'école a un plus grand rôle à jouer. Il n'est ainsi pas indifférent de remarquer qu'un bilan ergothérapique, souvent indispensable à la détection des troubles DYS mais non remboursé par la sécurité sociale, atteint fréquemment des montants prohibitifs pour de nombreuses familles pouvant aller de 100 à 250 euros.

Consciente des **intérêts d'une scolarisation précoce**, la présente majorité s'est attachée à renforcer l'offre scolaire pour les enfants les plus jeunes, en particulier dans le **réseau d'éducation prioritaire**. Dans ce dernier, ces efforts ont commencé à porter leurs premiers fruits, avec une remontée du taux de scolarisation à deux ans de 17,8 % à 20,6 %. Toutefois d'importantes disparités géographiques demeurent : douze académies ont ainsi atteint ou dépassé 30 % des

enfants de moins de trois ans scolarisés en éducation prioritaire tandis que quatre académies se heurtent toujours au plafond des 10 %.

Certaines initiatives locales prennent parfois le relais de ces actions sur les territoires. On peut ainsi mentionner l'action « passerelle », conduite depuis 2005 en zone d'éducation prioritaire à Metz, qui est parvenue à faire remonter le taux d'accueil des enfants de deux ans de plus de 40 % grâce à une étroite collaboration entre l'éducation nationale, la municipalité et le centre communal d'action sociale. De même, le Pas-de-Calais dispose d'un observatoire départemental à partir duquel la mission départementale pour l'école maternelle a pu solliciter la participation de plus de deux cents parents les plus éloignés de l'institution scolaire dans des rencontres organisées pendant quatre jours aux rentrées 2014 et 2015. Pour la rapporteure, s'il est impératif de renforcer encore sur l'ensemble du territoire la scolarisation des enfants dès deux ans, il n'en demeure pas moins que ces initiatives locales sont intéressantes et doivent être encouragées.

De manière plus générale, il apparaît que ces expériences se révèlent plus efficaces lorsqu'elles **ciblent des familles particulièrement détachées de la préoccupation de la scolarisation précoce**, lorsqu'elles **associent tous les partenaires intéressés** (municipalités, service de la protection maternelle et infantile (PMI), services petite enfance, CAF, etc.) et, surtout, lorsqu'elles trouvent le relais d'équipes enseignantes motivées et préalablement sensibilisées et formées à cet enjeu important.

Toutefois, même lorsque les enfants sont présents suffisamment tôt à l'école, la détection des troubles, l'adaptation des premiers gestes scolaires et le dialogue avec les familles sollicitent des compétences très particulières chez les enseignants. Elles exigent qu'ils y soient **préalablement formés** et qu'ils disposent d'une connaissance, même schématique, des **principaux instruments de prise en charge à la disposition des familles**. Or, là encore, si la boîte des outils d'inclusion s'est considérablement enrichie, il faut bien constater que trop peu d'acteurs en connaissent le mode d'emploi.

- *Les limites du « tout AVS »*

Pour les handicaps les plus importants, les maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) **jouent efficacement leur rôle d'orientation** pour autant que les départements disposent d'offres à la mesure des demandes, en particulier pour les établissements médicaux-sociaux dont les **disparités d'implantation restent excessives et confrontent certaines familles à des situations dramatiques**.

On constate aussi que beaucoup de MDPH éprouvent de fortes difficultés pour évaluer les besoins des enfants. De ce fait, elles peuvent avoir tendance à recourir à des **réponses stéréotypées**, reposant essentiellement sur la **généralisation de l'aide humaine fournie par les auxiliaires de vie sociale (AVS)**. C'est en effet sur le recrutement de ces personnels qu'a porté l'essentiel de

l'effort budgétaire consenti par l'État pour l'inclusion scolaire. Comme il a été vu supra, le nombre d'élèves bénéficiaires a ainsi été multiplié par quatre depuis 2006 pour atteindre 109 199 à la rentrée 2014, soit 42 % des enfants handicapés scolarisés en milieu ordinaire. Le nombre d'accompagnants atteint ainsi désormais 76 000 personnes, dont 28 000 accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) et 48 000 personnes en contrats aidés. 613 millions d'euros sont désormais consacrés à ces financements, contre 181 millions d'euros en 2005.

Ces accompagnants fournissent le plus souvent un travail d'une qualité remarquable et constituent un élément absolument incontournable de la réponse apportée à une très vaste majorité d'enfants affectés par un handicap. Cependant, **ils ne peuvent pas, à eux-seuls, épuiser le champ des possibles**. Force est de constater que ces personnels sont trop souvent affectés moins pour répondre aux besoins réels des enfants que **pour pallier**, par une solution rapide, éprouvée et peu onéreuse compte tenu des très faibles niveaux de rémunération consentis à ces personnels, **un manque de places d'accueil en structures spécialisées et, surtout, une absence d'adaptation des conditions d'enseignement en classe ordinaire**.

En outre, les auxiliaires souffrent de conditions d'emploi et de formations trop souvent **précaires** pour que l'on puisse faire peser sur leurs seules épaules tout le poids de l'impératif d'inclusion assigné à l'école.

Il est vrai qu'un effort important a été consenti pour mieux **professionnaliser** ces accompagnants. S'agissant des 28 000 assistants d'éducation exerçant des fonctions d'auxiliaire de vie scolaire, la loi n° 2013-1278 du 28 décembre 2013 de finances pour 2014 a créé un nouvel article L. 917-1 dans le code de l'éducation organisant un nouveau statut d'accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH). Sur ce fondement, le décret n° 2014-724 du 27 juin 2014 a fixé les conditions de recrutement et d'emploi des AESH et prévu qu'ils accèdent à un contrat à durée indéterminée à l'issue de six années d'exercice des fonctions d'auxiliaire de vie scolaire ou d'AESH.

En parallèle, la commission professionnelle consultative du travail social et de l'intervention sociale a validé le **nouveau diplôme de niveau V** (équivalent CAP) **d'accompagnant social de proximité** conçu sous la forme d'un tronc commun et de trois spécialités. Enfin, ces personnels bénéficieront à compter de la rentrée scolaire 2016 d'une formation initiale en spécialité « accompagnement à l'éducation inclusive et à la vie ordinaire » et d'une validation des acquis de l'expérience dès l'année scolaire 2015-2016.

Dans le même temps, une **formation d'adaptation à l'emploi** a été mise en place pour les **48 000 personnes en contrats aidés** exerçant des fonctions d'accompagnement des élèves en situation de handicap. Elle est mise en œuvre par les inspecteurs des premier et second degrés à partir de 20 modules de 3 heures réalisés par l'Institut d'enseignement supérieur et de recherche Handicap et besoins éducatifs particuliers (INS HEA) ou délivrée par les réseaux des

groupements d'établissements pour la formation continue de l'Éducation nationale (GRETA) dans le cadre d'une formation d'insertion professionnelle d'une durée de 60 heures sur deux ans.

En parallèle, le Gouvernement s'est attaché à développer la **mutualisation des accompagnants**, qui permet d'offrir aux personnels des durées de service et donc des rémunérations plus attractives. La fonction d'accompagnant des élèves en situation de handicap mutualisés (AESH-m) mobilise ainsi à la rentrée 2015 214 CDI (132 ETP) et 1 114 CDD (612 ETP), et celle d'auxiliaire de vie scolaire aide collective (AVS-CO) 3 126 CDD (1 890 ETP).

Ces adaptations, nécessaires, ne modifient cependant qu'à la marge les grands enseignements que suggère l'observation des années écoulées.

D'abord, la rapporteure pour avis ne peut que constater que le **recours aux AVS est désormais profondément ancré dans l'école inclusive et que par conséquent il ne fait aucun doute que sa concrétisation exige, de manière permanente, la mobilisation d'au moins 75 000 d'entre eux**. Dans cette logique, **la transformation en CDI**, qui ne concerne aujourd'hui qu'à peu près 10 % de ces postes, est un **mouvement inéluctable qu'il faut accélérer**. De même, **le recours à des contrats aidés est un expédient, de surcroît trompeur**. Ces emplois sont nécessaires, et ils **doivent être durables**. Là encore, l'effort budgétaire devra non seulement être consolidé, mais amplifié dès lors que sera assumée la **vocation pérenne de ces postes**.

En deuxième lieu, la **professionnalisation de ces personnels**, aujourd'hui insuffisante, est elle aussi **un mouvement au long cours, qui ne s'interrompt pas**. Elle exige une évaluation rigoureuse des formations actuellement dispensées. Elle doit en outre être relayée par le développement de réelles analyses de pratiques, aujourd'hui totalement absentes.

En troisième lieu, il est important d'œuvrer au **déploiement d'AVS-CO (AESH-CO)** qui accompagnent et relaient les enseignants, en particulier dans les phases de scolarisation en classe ordinaire des élèves bénéficiaires de dispositifs d'enseignement spécialisé comme les ULIS.

Les accompagnants ont un rôle essentiel dans l'école inclusive. Ils sont dans de nombreux cas indispensables à la réussite de la scolarisation d'un élève. **Mais ils ne doivent pas se substituer à des adaptations pédagogiques, qui sont suffisantes dans de nombreux cas**. Une définition fine des besoins de l'enfant doit être élaborée, afin de trouver la solution la mieux adaptée.

- *L'urgence de prendre en compte tous les temps autour de l'école*

Aujourd'hui encore, trop de **projets d'école ou d'établissement**, dont l'objet est de préciser les moyens mis en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves et pour associer les parents à cet objectif, sont encore **lacunaires voire**

silencieux sur l'inclusion des élèves handicapés, au mépris des dispositions pourtant claires de la circulaire de préparation de la rentrée scolaire 2014.

En outre, **l'accompagnement ne peut plus se limiter aux seuls temps scolaires**, au risque de **priver l'enfant des activités périscolaires** dont le législateur a reconnu l'importance en disposant qu'elles « prolongent le service public de l'éducation ». Dans une étude publiée en février 2014, le Défenseur des Droits constatait que seulement 35 % des élèves en situation de handicap avaient accès « aux activités périscolaires de loisirs, culturelles ou sportives organisées par la commune après la classe » et seulement 66 % des enfants en situation de handicap avaient accès à la cantine scolaire. **Sont particulièrement mis en cause : le manque d'accompagnement adapté ou de personnels d'encadrement ainsi que le défaut d'aménagement des activités.** Lors des auditions, il est également apparu que **l'organisation collective du transport des élèves en situation de handicap est déterminante dans l'accès ou non aux activités périscolaires** : l'absence d'individualisation du transport ne permet bien souvent pas de répondre aux souhaits des enfants concernés quant à leur participation ou non aux activités périscolaires.

La rapporteure pour avis insiste sur le fait que, **désormais, pour accompagner les collectivités territoriales dans la réalisation de projets éducatifs de territoire inclusifs, différents dispositifs existent.** D'une part, la circulaire du 25 février 2015 a étendu aux collectivités territoriales la faculté de **bénéficier d'un soutien financier pour l'emploi d'AVS (AESH) de la caisse nationale d'allocations familiales (CNAF)** dans le cadre d'un projet éducatif territorial au titre du fonds « publics et territoires », doté de 380 millions d'euros pour la période 2013-2017. D'autre part, l'article L. 916-2 du code de l'éducation leur permet de demander à l'État de leur mettre à disposition des AESH, en continuité des missions assumées durant les temps scolaires.

La rapporteure pour avis, sur le constat que les collectivités disposent désormais d'instruments humains et financiers accrus pour promouvoir une réelle inclusion dans les activités périscolaires, estime que **l'État ne saurait accepter de signer des projets éducatifs de territoire qui méconnaissent l'une des missions que le législateur a mise au cœur des ambitions de l'école.**

Par ailleurs, comme il est aujourd'hui nécessaire de décloisonner les approches et d'appréhender les temps scolaires et périscolaires dans un continuum, la rapporteure pour avis suggère qu'une réflexion soit menée avec l'ensemble des acteurs concernés pour **envisager les modalités d'une extension du projet personnalisé de scolarisation (PPS) aux activités périscolaires.**

- *Un adossement des dispositifs d'enseignement spécialisé aux classes ordinaires*

Si les dispositifs de **remédiation** portés par des enseignants spécialisés sont dans de nombreux cas indispensables, cela ne doit pas pour autant conduire à acter la séparation des enfants concernés du cadre indispensable de la classe ordinaire.

Même pour ceux que leurs handicaps éloignent le plus durablement du système scolaire, **les avantages du mouvement actuel d'internalisation des unités d'enseignement actuellement implantées dans les structures médico-sociales vers des écoles ordinaires sont manifestes.**

Les élèves suivent le rythme des autres élèves, fréquentent les mêmes lieux et, dans la majorité des cas, peuvent participer à des projets communs avec d'autres classes, sous la forme d'événements particuliers (sorties au théâtre, au cinéma, à la bibliothèque, rencontre sportive, fête de fin d'année), de contributions à une production commune (comme le journal scolaire) et parfois même de cours décroisonnés en particulier en éducation physique et sportive. Les élèves peuvent ainsi parfois bénéficier d'une inclusion partielle dans des classes ordinaires.

Il ne faut bien sûr pas pour autant **négliger les difficultés concrètes auxquelles se heurtent ces intégrations**, liées notamment aux différences d'heures de fonctionnement de la classe externalisée par rapport aux classes ordinaires, aux rythmes lourds de transport que peut imposer une scolarisation dans un établissement plus éloigné pour les familles et aux besoins d'accompagnement renforcé, en particulier s'agissant de l'accès à la restauration scolaire.

Ces opérations doivent donc être précédées d'un rigoureux travail de préparation, qui doit être couronné par la **rédaction d'un projet d'école précis et exhaustif, sans lequel l'accueil des unités risque fort d'être partiel et décevant.** Mais elles demeurent une priorité absolue, à poursuivre avec conviction. Elles peuvent d'ailleurs très **utilement prendre la forme de scolarité partagée** qui consiste à effectuer un temps de scolarité dans l'unité d'enseignement et un temps dans une autre structure, qu'il s'agisse d'une classe ordinaire ou d'un dispositif spécialisé (ULIS). **Ces modalités particulières sont malheureusement trop faiblement sollicitées aujourd'hui, ne concernant que 10,2 % des jeunes des établissements médico-sociaux ou sanitaires scolarisés, et la rapporteure pour avis ne peut qu'encourager vivement les établissements à s'en saisir.**

Mais **l'inclusion dans la classe ordinaire prend un caractère plus urgent encore pour les élèves dont les difficultés d'apprentissage nécessitent le recours à un enseignement spécialisé temporaire**, qu'il s'agisse par exemple des ULIS ou des UPE2A.

Ces moments de remédiation, pour indispensables qu'ils soient, ont en effet pour vocation de permettre à l'élève de réintégrer aussi rapidement que possible le cursus scolaire ordinaire, dont ils suivent les programmes et dont ils respectent les ambitions.

Ils ne se conçoivent dès lors que comme des « **bases arrière** » de la classe ordinaire, cadre nécessairement central de la scolarité de l'élève.

La modernisation et le changement de dénomination des « classes » pour l'inclusion en « unités » attestent de cette volonté renouvelée. Elle ne peut toutefois être pleinement efficace qu'à deux conditions. D'une part, **les enseignants de la classe ordinaire doivent travailler très étroitement avec les professeurs spécialisés** de ces unités, le partage du temps scolaire et la spécificité des difficultés des élèves imposant une attention particulière à leurs besoins et à leurs progrès dans le cadre de la classe. D'autre part, **chaque ULIS**, dont les effectifs doivent être strictement limités à 12, doit **bénéficier de l'aide d'un AVS collectif (AVS-CO) relayant l'enseignement spécialisé** lorsque l'enfant retourne dans une classe ordinaire.

b. Les nouveaux parcours personnalisés

Dans cette perspective d'inclusion au sein des parcours scolaires ordinaires, l'harmonisation nationale et l'enrichissement des parcours personnalisés formalisés dans les PPS, les PAP et les PPRE, qui énumèrent les adaptations scolaires nécessaires à la prise en compte des besoins particuliers des élèves confrontés à des difficultés d'apprentissage, constituent des progrès très importants.

Bien que ces dispositifs soient encore très récents, ils semblent cependant affectés de certaines limites d'ores et déjà manifestes liées aux **incapacités structurelles de l'Éducation nationale, dans un contexte de raréfaction de ses ressources humaines, de tenir les promesses qu'elle fait implicitement aux enfants et aux familles dans ces projets.**

Cette pénurie est flagrante pour la médecine scolaire. En raison notamment de l'importance des adaptations scolaires qu'ils peuvent comporter, notamment s'agissant de l'organisation des examens, les PAP doivent être précédés d'une reconnaissance des troubles d'apprentissage par les médecins scolaires. Or leur **très faible nombre**, avec 1 100 médecins pour 10 millions d'élèves de l'enseignement public, c'est-à-dire **un médecin pour plus de 9 000 enfants**, ralentit mécaniquement le déclenchement de ces parcours personnalisés dont l'efficacité repose pourtant sur leur mise en œuvre le plus tôt possible dans la scolarité. Pire, les **délais d'attente** moyens – parfois jusqu'à 18 mois – **et le coût prohibitif de certains tests et bilans**, en particulier pour les troubles DYS, **privent les enfants de la mise en place d'adaptations pédagogiques indispensables.**

Une solution d'urgence serait de **procéder rapidement à une couverture par la sécurité sociale des tests, notamment ergothérapeutiques**, au moins équivalente à celle dont jouissent les examens effectués par les orthophonistes. Mais cela n'élide en rien la question plus générale de **l'état de la médecine scolaire, dont le déficit d'attractivité atteint des proportions inquiétantes**. En 2014, un tiers des postes mis au concours national de recrutement des médecins de l'éducation nationale n'a pas été pourvu, faute de candidats, et un nombre non négligeable de reçus a même renoncé rapidement au bénéfice de leurs concours. Dans ces conditions, le renouvellement des départs à la retraite qui va concerner près de la moitié des effectifs dans les cinq prochaines années s'annonce sous les plus sombres auspices. Cette perspective rend plus urgente que jamais une **redéfinition rapide du statut** de ces personnels, dont les rémunérations demeurent très faibles et les activités trop absorbées par des obligations administratives au détriment de leur mission de prévention et de dépistage. Cette nécessaire réflexion doit aussi permettre parallèlement la mise en place d'autres initiatives comme la **généralisation de l'accueil d'internes en médecine au sein des services de médecine de l'éducation nationale** comme cela est par exemple expérimenté avec succès en Seine-Saint-Denis et en Seine-et-Marne.

Ce constat de manques d'effectifs s'étend malheureusement à l'ensemble des services d'enseignement spécialisé. L'exemple des **RASED** évoqué supra est le plus emblématique. Après une chute d'un tiers des emplois, les maîtres spécialisés, dont le taux de présence se limite à un pour 585 élèves, ne peuvent désormais intervenir qu'en pompier, lorsque l'incendie a déjà compromis l'acquisition des apprentissages fondamentaux, alors même qu'ils sont le plus efficaces lorsqu'ils sont sollicités à la racine des difficultés pour rapidement aider l'enseignant à poser le premier diagnostic et à recourir à des méthodes pédagogiques plus innovantes.

c. Vers des « pôles ressources inclusion » fédérant l'ensemble des solutions et des acteurs au service des enseignants et des parents

- *La nécessité de dessiner une cartographie des ressources*

À côté de cette indispensable consolidation des équipes spécialisées, l'école inclusive impose le **renforcement de la coordination entre tous les acteurs** centrée autour du maître de la classe ordinaire, sur lequel convergent les attentes d'adaptation des parcours d'apprentissage.

À cet égard, la rapporteure pour avis ne peut que regretter la contradiction entre d'un côté le foisonnement, la qualité, l'expertise et la passion déployés par les professionnels dans chacun des secteurs concernés par l'éducation des enfants aux besoins éducatifs particuliers et, de l'autre, le sentiment de dénuement éprouvé par tant d'enseignants lorsqu'ils se trouvent confrontés, dans leur travail quotidien, à des difficultés, des troubles ou des handicaps qu'ils connaissent mal et auxquels leur formation ne les a pas préparés.

Ce fossé entre les compétences évidentes mais isolées des spécialistes et les besoins des maîtres est un dangereux obstacle sur le chemin de l'école inclusive.

Le combler exige une **révolution des mentalités**, grâce à laquelle tous les différents acteurs acquerraient le réflexe de partager leurs expériences et leurs projets. La conviction de la rapporteure pour avis est que le système éducatif dans sa globalité, tout comme les enseignants, tous conscients de l'importance de ce défi, y sont prêts. Pour avancer rapidement, elle estime ainsi que trois étapes, aisées mais décisives, pourraient très rapidement être franchies.

La première serait de **tirer parti de la création**, par la circulaire du 18 août 2014 précitée relative au fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) et missions des personnels qui y exercent, de « **pôles ressources** » dans chaque circonscription, dont les RASED ont été intégrés comme « composantes ». Placés sous l'autorité des inspecteurs de l'éducation nationale, ces pôles pourraient très utilement intégrer toutes les compétences locales utiles à l'inclusion. Ils comporteraient ainsi une **cartographie précise des acteurs et des ressources étendue aux professionnels du secteur médico-social**, aux CASNAV et aux associations qui concourent à l'objectif d'inclusion, notamment celles qui assument la difficile mais indispensable mission de médiation en direction des parents. Ils regrouperaient de ce fait toutes les personnes pouvant fournir une réponse adaptée et rapide aux demandes émanant d'un enseignant.

Ces « **pôles ressources inclusion** » seraient, dans un premier temps, l'occasion de dresser un **bilan précis** et de corriger sans tarder les disparités nationales dans **l'implantation des professionnels aux compétences complémentaires** (en particulier s'agissant des médecins scolaires, des psychologues, des enseignants spécialisés des RASED et des dispositifs d'aide aux enfants allophones).

Ils formeraient dans un second temps un **cadre stable** permettant aux deux mondes de l'Éducation nationale et du secteur médico-social de prendre **l'habitude d'échanger et de travailler en commun**, grâce par exemple à l'organisation de réunions régulières de concertation et de retours d'expériences.

Enfin, son placement sous l'autorité de l'inspecteur offrirait l'avantage d'**identifier clairement un responsable**, logiquement désigné du côté de l'Éducation nationale garante de la promesse d'inclusion. Outre le pilotage, celui-ci devrait définir, après une consultation appropriée de l'ensemble des membres du pôle, un plan stratégique de mise en œuvre des aides en direction des élèves et des enseignants de la circonscription dont il a la charge et assurerait sa diffusion dans le cadre de ses missions d'impulsion et de contrôle. Il lui appartiendrait de tirer parti de la constitution de ces pôles pour **poursuivre et approfondir les expériences de formations conjointes entre les équipes éducatives et les professionnels des MDPH et du secteur médico-social**, dont les premières sessions, réservées aux

personnels d'encadrement, ont été organisées en juin 2015 en collaboration avec le fonds d'assurance formation de la branche sanitaire, sociale et médico-sociale (UNIFAF), le centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT) et la caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA).

En miroir, la rapporteure pour avis suggère de **désigner, dans chaque école, un « maître ressources inclusion » chargé des relations régulières avec ce pôle ressource**. Cet enseignant constituerait l'**indispensable relais** entre les vastes compétences accumulées au niveau du département et les besoins que chaque maître rencontre dans ses travaux quotidiens. Cette **mission d'interface, qui devrait faire l'objet d'une légitime rémunération supplémentaire ainsi que** – le cas échéant, en fonction du nombre d'élèves concernés – **d'une décharge horaire**, est en effet l'un des chaînons manquants de l'école inclusive.

- *La désignation de référents clairs et stables pour les familles*

Ce « maître ressources inclusion » **interviendrait en appui de l'enseignant de la classe ordinaire qui reste l'interlocuteur quotidien des familles**.

Bien que désormais reconnus, grâce à la loi de refondation, comme des partenaires de l'école et des membres de la communauté éducative, **les parents ne disposent pas aujourd'hui d'une vraie place dans l'école**, même lorsque le parcours de leur enfant exige leur relais. À cet égard le rapport d'information de la députée Valérie Corre sur les relations entre l'école et les parents (juillet 2014) apporte des éléments d'analyse et de perspective intéressants.

Cette difficulté à franchir les portes des écoles est **particulièrement prégnante pour les parents qui ont eu eux-mêmes des difficultés avec l'institution scolaire, notamment en se retrouvant en situation d'échec pendant ou à l'issue de leur scolarité**. Quand on constate que la grande majorité des élèves qui sortent de l'école sans diplôme sont issus de familles en difficulté sociale, ce travail de constitution du lien entre familles et école est fondamental.

Le **barrage de la langue ou de la culture** peut être également un frein réel qui doit être pris en compte.

Enfin, **ce rapport avec l'école peut être particulièrement douloureux pour les parents d'enfants handicapés** ou affectés de troubles durables des apprentissages, confrontés d'abord au choc de l'annonce puis à l'angoisse devant la complexité, la lenteur et parfois malheureusement encore l'opacité des solutions apportées, qui font intervenir différents acteurs qui coopèrent parfois encore trop peu (MDPH, équipes enseignantes, secteur médico-social, etc.).

Souvent privés de la vision longue que pourraient apporter des enseignants référents pleinement instruits des diverses voies qu'offre désormais l'école inclusive, **ils vivent très régulièrement les choix proposés comme des enfermements sans retour**, en particulier quand l'état de leur enfant impose son

placement dans des structures externes à l'école. Au quotidien, en dépit des efforts remarquables consentis par les enseignants, ils peinent parfois à comprendre la stratégie suivie dans les parcours personnalisés de leurs enfants auxquels ils demeurent trop artificiellement associés.

Une source essentielle de ce sentiment est le **nombre très manifestement insuffisant des « enseignants référents »** au sens de la circulaire de 2014. Un référent pour près de 500 élèves ne peut en effet manifestement pas entretenir un dialogue régulier avec, d'une part, les équipes éducatives et médico-sociales et, d'autre part, les parents.

C'est pourquoi **l'existence d'un « maître ressources inclusion » dans chaque école, qui prendrait le relais sur le terrain de ces « enseignants référents » serait aussi un progrès fondamental pour les familles.** Outre ce dialogue qui serait désormais réellement possible, le maître pourrait leur fournir une aide dans la rédaction des dossiers, en particulier de saisine des MDPH, dont la complexité rebute tant de foyers.

2. Une nécessaire évolution du métier d'enseignant, qui doit reposer sur une refondation de la formation

Par quelque aspect que l'on identifie les préalables nécessaires à la mission d'inclusion, on arrive toujours à une même conclusion : **le professionnel de l'apprentissage, le garant de l'inclusion de tous les élèves, celui qui détient, par les démarches pédagogiques, la clef du succès, c'est l'enseignant,** et plus précisément le maître de la classe ordinaire dans laquelle l'enfant souffrant de difficultés d'apprentissage a vocation à poursuivre sa scolarité.

Or, comme il a été vu supra, l'enseignant éprouve de grandes difficultés à assumer cette tâche, ballotté entre les deux peurs paradoxales d'être dépossédé de ses missions, lorsque par exemple l'intervention d'autres acteurs dans sa classe est nécessaire, et celle d'être surinvesti par la société qui lui demande de faire réussir des enfants sans lui en donner les moyens. La **loi de refondation**, qui place l'enfant au cœur de l'école et exige de l'éducation qu'elle s'adapte à la diversité des parcours d'apprentissage, suppose donc une **refondation de la formation des enseignants.**

À cet égard, le rétablissement d'une formation initiale digne de ce nom offrait l'opportunité unique de placer la démarche d'inclusion au centre du métier d'enseignant. L'expérience, certes encore récente, de la mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) fait malheureusement craindre que cette **occasion soit en train d'être manquée.**

La prise en compte des besoins éducatifs particuliers dans la formation initiale des enseignants se fait en application de la loi et de l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF). Elle

passer par **l'intégration dans le tronc commun des formations** portant notamment sur les « gestes professionnels liés aux situations d'apprentissage, dont la conduite de classe et la prévention des violences scolaires, la prise en compte de la diversité des publics et en particulier des élèves en situation de handicap et les méthodes de différenciation pédagogique et de soutien aux élèves en difficulté ». En pratique cependant, quatre insuffisances sont manifestes dans l'immense majorité des ESPE.

a. Des enseignements sur l'inclusion trop parcellaires

En premier lieu, **l'isolement et la modicité des volumes horaires de la formation générale consacrés aux pratiques de l'école inclusive**, qui d'ailleurs prend des formes extrêmement variées selon les ESPE, sont **une aberration**.

L'intention du législateur était que les **démarches particulières et novatrices induites par l'inclusion**, qui recourent à des fondements théoriques et, surtout, des gestes et méthodes d'apprentissage pratiques irradiant l'ensemble du métier d'enseignant, devaient servir de **fil rouge et imprégner l'ensemble de la formation**, en particulier dans sa dimension disciplinaire. Cette nécessité n'était évidemment pas exclusive de la définition de modules plus spécifiques consacrés à des aspects ou des apprentissages plus particuliers.

Or, c'est l'inverse que se passe sur le terrain. **Les formations de tronc commun sont isolées du reste de la formation** et, en leur sein, **l'initiation progressive des étudiants à la prise en compte de la diversité des élèves fait partout l'objet de modules spécifiques de seulement quelques heures**.

Il est **impossible, dans des délais aussi brefs, de répondre ne serait-ce que superficiellement aux ambitions de l'école inclusive**, qui doivent en effet intégrer à tout le moins des initiations à la notion d'école inclusive, à la pédagogie différenciée, à l'étayage, à la différenciation pédagogique, aux réponses pédagogiques et institutionnelles à la diversité sociale et culturelle des élèves, à la gestion spécifique des élèves à besoins particuliers...

Pire, certaines ESPE réservent même les modules de formation à la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, préalables incontournables de la compréhension des dispositifs d'inclusion, aux seuls professeurs des écoles à l'exclusion des professeurs de collèges ou de lycées. Comment un professeur peut-il faire correctement un cours s'il ne connaît pas le public qui est en face de lui ? Au-delà des spécificités de chaque élève, un enfant de 4 ans n'est pas le même qu'un enfant de 10 ans ou qu'un adolescent de 12, 15 ou 18 ans...

b. Un recours insuffisant aux expertises extérieures et aux expériences de terrain

En second lieu, le **contenu même de ces enseignements apparaît excessivement théorique**, ne recourant que très marginalement aux expertises extérieures des acteurs de terrain. Les intervenants extérieurs à l'ESPE dans ces

modules représentent entre 20 et 35 % seulement des formateurs, soit quelques heures dans des volumes horaires d'une quinzaine d'heures, au mieux. Ils n'interviennent majoritairement que dans les formations spécialisées et opérationnelles qui ne sont proposées qu'en options d'approfondissement ou de recherche en deuxième année. Comme le précise la loi de refondation de l'école, les ESPE doivent s'ouvrir encore davantage à l'ensemble des acteurs de l'éducation, y compris aux associations comme celles de l'éducation populaire dont les expériences de terrain peuvent être une vraie source d'enrichissement.

De même, les parcours plus robustes mis en place pour former les enseignants à l'adaptation scolaire et à la scolarisation des élèves handicapés (ASH) ou aux pratiques et ingénieries de la formation ne sont proposés que dans certaines mentions des masters, et, dans les faits, ne sont choisis que par les futurs professeurs des écoles.

Ainsi, à la rentrée 2014, seulement dix-sept ESPE avaient mis en place des masters spécialisés dans le cadre de cette dernière mention, selon des intitulés variant du « handicap, difficultés et vulnérabilité », à la « scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers », au « certificat d'aptitude au professorat des jeunes sourds » et à la « fonction de direction d'établissement, de sections ou de services spécialisés », **perpétuant le réflexe de spécialisation, voire de médicalisation des difficultés scolaires** alors même que l'enjeu de l'école inclusive est de diffuser ces compétences dans tous les domaines du métier d'enseignant. Le travail collaboratif avec les familles, dont on a souligné l'importance, n'est pour sa part abordé qu'en deuxième année de master, avec des modules limités en général à cinq ou six heures.

c. Une trop faible valorisation des démarches d'inclusion dans la formation et les concours

En troisième lieu, **l'appropriation des enjeux et des méthodes de l'école inclusive se heurte à une absence presque totale de valorisation dans les parcours de formation.** En raison notamment d'une composition des jurys faisant une part trop importante aux enseignants disciplinaires et en dépit des efforts d'adaptation des concours consentis par le Gouvernement, **ces questions entrent peu dans les critères d'appréciation de l'aptitude des candidats à exercer le métier d'enseignant** et, par voie de conséquence, sont reléguées au second plan par les étudiants, légitimement accaparés par la préparation du concours.

d. Des formations des enseignants et des professionnels médico-sociaux trop étanches entre elles

En quatrième lieu, en dépit de l'espoir de complémentarité et d'ouverture qui avait conduit le législateur à placer les ESPE dans le cadre des universités en tant que composante afin de leur permettre de mettre en place des passerelles avec tous les acteurs concourant à l'école inclusive, **les formations des enseignants et des personnels de l'éducation demeurent étanches de celles des personnels des**

établissements ou services médico-sociaux (ESMS), des maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) ou des AESH. L'absence de modules communs, pourtant aisés à organiser, est là encore une belle occasion gâchée.

e. Une formation continue encore en jachère, qui ne laisse qu'une place marginale à l'enjeu de l'inclusion

En dernier lieu, **la formation continue à l'école inclusive demeure notoirement insuffisante**, rejoignant malheureusement les constats généraux dressés de longue date sur la formation continue des enseignants.

En 2014-2015, en dépit d'une inflexion méritant d'être relevée, la thématique « réussite éducative : élèves en difficulté d'apprentissage, en situation de handicap » n'a rassemblé que 11,2 % et 6 % du volume total des formations dans respectivement les premier et second degrés, se limitant à 47 589 et 43 663 jours stagiaires.

Quant aux formations conjointes organisées au niveau départemental sur tout le territoire pour accompagner les personnels concourant à la scolarisation des élèves en situation de handicap mentionnées supra, elles sont trop récentes, et de portée encore trop embryonnaire, pour pouvoir parler de l'émergence d'une culture commune. Ainsi seulement 130 sessions de formation de 12 heures, pour 2 500 encadrants et professionnels, sont aujourd'hui prévues.

Dans ce contexte, la formation réellement disponible pour la vaste majorité des enseignants se limite aux utiles mais brefs modules de formation interactif de trois heures, intitulés « scolarisation des élèves en situation de handicap » et au récent parcours intitulé « aider les élèves DYS grâce aux outils numériques » proposé par une équipe de l'ESPE de Reims, sur la plate-forme interactive M@gistère. Mais même cette formation modeste n'est pas offerte à tous les enseignants, son accès n'étant autorisé que si elle est préalablement intégrée au plan annuel de formation établi par l'inspecteur de circonscription. La rapporteure pour avis insiste sur l'impérieuse **nécessité de renforcer la formation continue et de systématiser dans ce cadre la formation aux besoins éducatifs particuliers. Elle estime aussi nécessaire d'augmenter les moyens consacrés au remplacement des personnels bénéficiant d'une formation continue.**

f. L'indispensable révision des maquettes pédagogiques des ESPE

La rapporteure pour avis ne peut que **déplorer ces blocages persistants, qui condamnent aujourd'hui l'école inclusive à n'avancer que très lentement.**

Les solutions, outre une **révision globale de la place de ces missions dans l'ensemble des maquettes de formation des ESPE**, appellent des initiatives plus audacieuses, qu'elle a de longues dates formulées.

De toute évidence, la place du concours doit être revue. Un **concours en fin de licence** libérerait la première année de master de la pression excessive du

bachotage, permettant de mettre en place une formation professionnelle ambitieuse alternant régulièrement stages en classes et étayement éducatif, en permettant notamment d'intégrer dans les stages une expérience obligatoire dans des classes intégrant des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ce déplacement offrirait également un encouragement nécessaire pour développer dans les universités de **réelles licences adaptées aux professionnels de l'enseignement**, mariant plus efficacement l'exigence d'excellence disciplinaire avec les prérequis pédagogiques qu'implique toute démarche d'enseignement.

Au-delà de ce master professionnalisé, le **déploiement d'une formation continue minimale impliquerait d'aménager, en particulier dans les trois premières années d'enseignement** où les professeurs sont confrontés aux plus radicales nouveautés et aux besoins les plus pressants, des **volumes de formation significatifs**.

En tout état de cause, un **effort particulier doit être parallèlement consenti pour élargir la place** faite, tant dans les formations initiales que dans les jurys, aux **professionnels de terrain**.

g. Le développement nécessaire de la pédagogie différenciée

Au-delà de l'amélioration du dépistage et des gestes professionnels face à des élèves à besoins particuliers, la formation initiale et continue des enseignants doit améliorer **la diffusion des pratiques de pédagogie différenciée**.

Il s'agit par-là d'intégrer qu'au-delà des situations de handicap ou de troubles identifiés des apprentissages, chaque enfant est différent dans son appréhension des apprentissages. **Face à l'hétérogénéité de la classe, il s'agit de retrouver des méthodes d'enseignement adaptées à chacun et donc de faire évoluer les procédures**. Pour cela, la formation des enseignants est essentielle mais des évolutions institutionnelles peuvent aussi contribuer à entraîner des modifications dans les pratiques. **Le dispositif du "plus de maîtres que de classes"** est un très bon exemple.

En effet, ce dispositif « plus de maîtres que de classes » est l'aboutissement le plus cohérent de logique de coéducation induite par l'inclusion, dès lors que sa mise en application respecte quelques grands principes.

D'abord, le dispositif doit exclusivement être concrétisé par l'affectation dans les écoles de maîtres supplémentaires afin de donner à l'équipe pédagogique les moyens de mieux répondre aux besoins des élèves qui éprouvent le plus de difficultés. L'idée du législateur est bien **d'encourager la mise en œuvre de pratiques pédagogiques au sein de la classe permettant de prévenir l'échec scolaire et aidant directement les élèves dans l'acquisition des apprentissages indispensables à une scolarité réussie**. Cette ambition est la mieux servie dans les pratiques de « co-intervention », où le maître de la classe et le maître supplémentaire sont impliqués simultanément devant les élèves mais aussi dans les temps de préparation et de bilan des séances.

La rapporteure pour avis approuve d'ailleurs le choix effectué dans la circulaire n° 2014-077 du 4 juin 2014 relative à la refondation de l'éducation prioritaire, de **développer ce dispositif d'abord dans le réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+) pour progressivement l'étendre à toute l'éducation prioritaire.** Elle se félicite qu'il soit concentré sur le cycle des apprentissages fondamentaux. Elle relève toutefois que ces étapes, nécessaires, devraient être suivies par une **généralisation à l'ensemble des écoles si l'on veut pérenniser les ressources de l'école inclusive.**

Plus généralement, les **expérimentations pédagogiques** doivent être encouragées et renforcées, de même que la **diffusion des bonnes pratiques.** La rapporteure pour avis considère que l'innovation pédagogique doit être **mieux valorisée dans le parcours professionnel et l'évolution des carrières des enseignants.** L'école inclusive ne pourra pas s'exonérer d'une réflexion globale sur le métier enseignant.

L'école inclusive postule que tout enfant peut réussir sa scolarité. Sa situation familiale, sociale, sa culture, un handicap, une difficulté ou un trouble d'apprentissage ou du comportement ne doivent plus être des obstacles mais des **spécificités à prendre en compte pour adapter les réponses pédagogiques.** Un grand pas a été fait dans l'acceptation, par tous les acteurs, de cette nécessité. Il s'agit maintenant de se donner réellement les moyens d'y arriver. L'école inclusive coûte plus cher, c'est un fait. Mais grâce à elle, combien de jeunes éviteront la spirale de l'échec scolaire puis professionnel, combien de personnes en situation de handicap prendront leur autonomie et s'intégreront dans le monde du travail, combien de personnes seront tout simplement membres à part entière de notre société et non reléguées à la marge ? **L'école inclusive est donc bel et bien un investissement d'avenir qu'il nous appartient de soutenir, fortement.**

ANNEXES

ANNEXE N° 1 : LISTE DES PERSONNES AUDITIONNÉES PAR LA RAPPORTEURE

(par ordre chronologique)

- **Ministère de l'Éducation nationale – Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) – Mme Catherine Moisan, directrice**
- **M. Jean-Paul Delahaye**, inspecteur général de l'éducation nationale, auteur du rapport sur la « Grande pauvreté et la réussite scolaire »
- **M. Jean-Pierre Delaubier**, ancien inspecteur général de l'éducation nationale
- *Table ronde sur la formation des enseignants et des équipes éducatives à l'accueil des élèves en situation de handicap et/ou en difficultés :*
 - **Agence nationale de la lutte contre l'illettrisme (ANLCI) – Mme Marie-Thérèse Geffroy, présidente**
 - **École supérieure du professorat et de l'éducation de l'académie de Paris (ESPE Paris) – M. Alain Frugière, directeur, et M. Christian Lussiez, responsable de l'ASH**
 - **Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et des enseignements adaptés (INS-HEA) – M. José Puig, directeur, et Mme Murielle Mauguin, directrice des études de l'INS HEA**
- *Audition commune :*
 - **Association nationale d'associations d'adultes et de parents d'enfants dyslexiques (ANAPEDYS) – Mme Agnès Vetroff, présidente, Mme Anne Partiot, vice-présidente et Mme Fabienne Miramand, secrétaire**
 - **Mme Sandrine Garcia**, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Bourgogne, auteur de l'ouvrage « À l'école des dyslexiques » (juin 2014), et **Mme Anne-Claudine Oller**, doctorante en sociologie, coauteure de l'ouvrage « Réapprendre à lire : de la querelle des méthodes à l'action pédagogique », aux Éditions du Seuil
 - **M. Claude Seibel**, inspecteur général honoraire de l'INSEE

- **Ministère de l'Éducation nationale – Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) – M. Xavier Turion**, chef de service adjoint à la directrice générale, **Mme Sandrine Lair**, cheffe du bureau de la personnalisation des parcours scolaires et de la scolarisation des élèves handicapés, et **Mme Sarah Roux-Perinet**, cheffe de bureau de la formation des personnels enseignants et d'éducation
- **M. Charles Gardou**, anthropologue, Professeur à l'université Lumière Lyon 2 et à l'IEP de Paris, fondateur de la collection « Connaissances de la diversité »
- **M. Serge Thomazet**, Professeur à l'ESPE de Clermont-Ferrand, auteur de l'ouvrage « De l'intégration à l'école inclusive »
- **M. Régis Guyon**, historien de l'intégration, rédacteur en chef de la revue « Diversité »
- **Mme Maryse Esterle**, maître de conférences en sociologie à l'université d'Arras, spécialiste du décrochage scolaire
- *Table ronde axée sur le traitement général de la difficulté scolaire et de la différence (représentants de parents)*
 - **Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques (FCPE) – M. Hervé-Jean Le Niger**, vice-président, et **Mme Alizée Ostrowski**, chargée de mission
 - **Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (PEEP) – Mme Valérie Marty**, présidente nationale, et **M. François Lasne**, vice-président
 - **Association des parents d'élèves de l'enseignement libre (APEL nationale) – Mme Caroline Saliou**, présidente, **M. Christophe Abraham**, secrétaire général adjoint, et **Mme Catherine Romuald**
- *Table ronde des représentants des parents d'enfants en situation de handicap*
 - **Union nationale des associations de parents et amis de personnes handicapées mentales (UNAPEI) – M. Emmanuel Jacob**, administrateur, et **Mme Aude Bourden**, responsable du service Travail, Éducation, Politiques publiques de santé
 - **Fédération nationale des associations au service des élèves présentant une situation de handicap (FNASEPH) – Mme Sophie Cluzel**, présidente, et **Mme Marie Christine Philbert**, administratrice

➤ *Audition commune :*

- **Mme Marie-Odile Maire-Sandoz**, chercheure ENS Lyon
- **Collectif pour le droit des enfants Roms à l'éducation - Collectif National Droits de l'Homme Romeurope** – **Mme Clotilde Bonnemason**, chargée de mission

➤ *Table ronde Collectif national RASED :*

- **Fédération nationale des associations des rééducateurs de l'éducation nationale (FNAREN)** – **Mme Isabelle Guillard**, présidente
- **Fédération nationale des associations de maîtres E (FNAME)** – **Mme Thérèse Auzou-Caillemet**, présidente
- **Association française des psychologues de l'éducation nationale (AFPEN)** – **M. Daniel Tramoni**, vice-président
- **Association des groupes de soutien au soutien (AGSAS)** – **Mme Maryse Métra**, présidente
- **Syndicat national des infirmier(e)s conseiller(e)s de santé (SNICS-FSU)** – **M Christian Allemand**, secrétaire général, et **Mme Carole Pourvendier**, membre du bureau national
- **Syndicat de l'inspection de l'éducation nationale (SIENUNSA)** – **M. Franck Montuelle**, secrétaire général adjoint chargé du secteur 1^{er} degré, et **M. Patrick Pochard**, membre du Bureau National du SIEN-UNSA et responsable du pôle ASH dans notre organisation
- **Syndicat national des personnels de l'inspection (SNPI-FSU)** – **M. Paul Devin**, secrétaire général, inspecteur de l'éducation nationale

➤ *Table ronde enfants précoces :*

- **Association nationale pour les enfants intellectuellement précoces (ANAPEIP)** – **Mme Emmanuelle Brunet**, **Mme Marie Line Voredini**, **Mme Hélène Ribeiro**, et **Mme Sylviane Yzet**
- **Association française pour les enfants précoces (AFEP)** – **Mme Vlinka Antelme**, présidente, **Mme Anne-Marie François**, enseignante, responsable pédagogique, **Mme Anne-Marie Vandenweghe**, enseignante, coordinatrice formation

➤ *Table ronde syndicats d'enseignants :*

– **Association générale des enseignants des écoles et classes maternelles publiques (AGEEM)** – **Mme Isabelle Racoffier**, présidente nationale, et **Mme Catherine Bon**

– **Fédération de l'enseignement privé-CFDT** – **M. Alain Deboutte**, secrétaire national, **Mme Fabienne Breysse-Monteil** et **Mme Béatrice Frisoni**, chargées de mission

– **Syndicat des enseignants de l'Union nationale des syndicats autonomes (SE-UNSA)** – **Mme Stéphanie De Vanssay**, conseillère technique, et **M. Gilles Laurent**, délégué national

– **Syndicat général de l'éducation nationale-CFDT (SGEN-CFDT)** – **Mme Claudie Paillette**, secrétaire nationale, **Mme Annie Catelas**, secrétaire fédérale

– **Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC (SNUipp-FSU)** – **M. Laurent Bernardi**, responsable ASH du secteur éducatif

➤ *Table ronde périscolaire*

– **Fédération générale des PEP** – **M. Jean-Pierre Villain**, président, **Mme Agnès Bathiany**, directrice générale, et **Mme Martine Salomé**, vice-présidente

– **Association de la Fondation Étudiante pour la Ville (AFEV)** – **M. Thibault Renaudin**, secrétaire général, et **Mme Eunice Mangado Lunetta**, directrice déléguée

– **Ligue de l'enseignement** – **M. David Cluzeau**, membre du bureau délégué à l'action sociale et à l'éducation à la citoyenneté

➤ **Mme Danielle Zay**, professeure émérite à l'université de Lille 3, auteur de l'ouvrage « L'éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire ? » (septembre 2012), membre de l'Association PRISME (Promotion des initiatives sociales en milieux éducatifs)

➤ **Comité national consultatif des personnes handicapées (CNCPH)** – **Mme Martine Carrillon-Couvreur**, présidente, **Mme Diane Cabouat**, animatrice de la commission « Éducation, scolarité, enseignement supérieur, coopération éducation ordinaire/éducation adaptée » du CNCPH, et **M. Emmanuel Guichardaz**, rapporteur de la commission « Éducation, scolarité, enseignement supérieur, coopération éducation ordinaire/éducation adaptée »

➤ **Maison départementale des personnes handicapées (MDPH)** de la Somme

➤ **École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE)** d'Amiens

**ANNEXE N° 2 :
RÉPARTITION PRÉVISIONNELLE DU NOMBRE D'UNITÉS
D'ENSEIGNEMENT LOCALISÉES DANS LES ÉCOLES À LA
RENTRÉE 2015**

numéro	DÉPARTEMENTS	ACADÉMIES	
01	AIN	LYON	1
05	HAUTES-ALPES	AIX-MARSEILLE	2
06	ALPES MARITIMES	NICE	1
07	ARDÈCHE	GRENOBLE	1
08	ARDENNES	REIMS	1
09	ARIÈGE	TOULOUSE	1
11	AUDE	MONTPELLIER	1
12	AVEYRON	TOULOUSE	2
13	BOUCHES-DU-RHÔNE	AIX-MARSEILLE	2
14	CALVADOS	CAEN	2
15	CANTAL	CLERMONT-FERRAND	1
16	CHARENTE	POITIERS	1
17	CHARENTE-MARITIME	POITIERS	3
19	CORRÈZE	LIMOGES	1
21	CÔTE-D'OR	DIJON	1
22	CÔTES-D'ARMOR	RENNES	1
23	CREUSE	LIMOGES	1
24	DORDOGNE	BORDEAUX	1
25	DOUBS	BESANÇON	1
25	DOUBS	BESANÇON	1
25	DOUBS	BESANÇON	1
26	DROME	GRENOBLE	1
29	FINISTÈRE	RENNES	2
30	GARD	MONTPELLIER	1
31	HAUTE-GARONNE	TOULOUSE	2
32	GERS	TOULOUSE	1
33	GIRONDE	BORDEAUX	1
34	HÉRAULT	MONTPELLIER	1
37	INDRE-ET-LOIRE	ORLÉANS-TOURS	1
38	ISÈRE	GRENOBLE	1
39	JURA	BESANÇON	1

numéro	DÉPARTEMENTS	ACADÉMIES	
40	LANDES	BORDEAUX	2
41	LOIR-ET-CHER	ORLÉANS-TOURS	1
42	LOIRE	LYON	1
44	LOIRE-ATLANTIQUE	NANTES	1
45	LOIRET	ORLÉANS-TOURS	1
46	LOT	TOULOUSE	1
47	LOT-ET-GARONNE	BORDEAUX	1
48	LOZÈRE	MONTPELLIER	1
49	MAINE-ET-LOIRE	NANTES	1
49	MAINE-ET-LOIRE	NANTES	1
49	MAINE-ET-LOIRE	NANTES	1
50	MANCHE	CAEN	1
51	MARNE	REIMS	1
52	HAUTE-MARNE	REIMS	1
53	MAYENNE	NANTES	1
56	MORBIHAN	RENNES	2
57	MOSELLE	NANCY-METZ	1
58	NIÈVRE	DIJON	1
59	NORD	LILLE	1
61	ORNE	CAEN	1
62	PAS-DE-CALAIS	LILLE	1
64	PYRÉNÉES-ATLANTIQUES	BORDEAUX	1
65	HAUTES-PYRÉNÉES	TOULOUSE	1
66	PYRÉNÉES-ORIENTALES	MONTPELLIER	1
67	BAS-RHIN	STRASBOURG	1
68	HAUT-RHIN	STRASBOURG	1
69	RHÔNE	LYON	1
71	SAÔNE-ET-LOIRE	DIJON	1
72	SARTHE	NANTES	1
73	SAVOIE	GRENOBLE	1
74	HAUTE-SAVOIE	GRENOBLE	1
75	PARIS	PARIS	1
76	SEINE-MARITIME	ROUEN	1
77	SEINE-ET-MARNE	CRÉTEIL	1
78	YVELINES	VERSAILLES	1
79	DEUX-SÈVRES	POITIERS	4
81	TARN	TOULOUSE	1

numéro	DÉPARTEMENTS	ACADÉMIES	
82	TARN-ET-GARONNE	TOULOUSE	1
83	VAR	NICE	2
85	VENDIT	NANTES	1
87	HAUTE-VIENNE	LIMOGES	1
89	YONNE	DIJON	1
91	ESSONNE	VERSAILLES	1
92	HAUTS-DE-SEINE	VERSAILLES	2
93	SEINE-SAINT-DENIS	CRÉTEIL	1
94	VAL-DE-MARNE	CRÉTEIL	1
95	VAL-D'OISE	VERSAILLES	1
971	GUADELOUPE	OUTRE MER	2
973	GUYANE	OUTRE MER	1
974	LA RÉUNION	OUTRE MER	1
975	MAYOTTE	OUTRE MER	3
	TOTAL	FRANCE	100

Source : MENESR.

PROJET - NE PAS DIFFUSER