

[aefinfo.fr](https://www.aefinfo.fr)

## Bilan sur l'école inclusive : les acteurs appellent à "passer d'une...

14-18 minutes

Recrutements d'AESH, mise en place des Pia, formation des enseignants... Tandis que le gouvernement a multiplié les mesures en faveur de l'école inclusive depuis 2017, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire n'a cessé d'augmenter. Sur le terrain, les acteurs soulignent, à l'instar de Guislaine David du Snuipp-FSU, qu'il "ne suffit pas de faire de la quantité. Or, actuellement, on ne fait pas de qualité", faute notamment de formation suffisante, souligne l'enseignante. Michel Boutonné, IEN-AESH, soulève la question de la "capacité des enseignants à adapter leur geste professionnel pour prendre en charge un trouble" avant qu'il ne soit un handicap. L'institution scolaire peine à s'adapter aux dispositifs d'inclusion, constate Myriam Bouali de l'association des directeurs de MDPH. Marie-Pierre Toubhans (CNCPPH) pointe les limites des mesures compensatoires.





A la rentrée 2021, plus de 400 000 élèves en situation de handicap sont scolarisés en milieu ordinaire, selon le MEN.

MaxPPP

Érigée au rang de "priorité" par le gouvernement, la scolarisation des élèves en situation de handicap a fait l'objet d'un "plan de transformation profonde et pérenne du système éducatif et médico-social", annoncé dès décembre 2017 ([lire sur AEF info](#)). Destiné à "permettre à l'École d'être pleinement inclusive", il est assorti du recrutement – annoncé — de 11 200 AESH.

Formation des enseignants, diversification des modes de scolarisation, organisation du dispositif d'accompagnement des élèves... Ces dispositions prises en faveur de l'école inclusive tout au long du quinquennat ont notamment été complétées par la loi "pour une école de la confiance" qui crée les PIAL, prévoit une coopération renforcée entre l'éducation nationale et le secteur médico-social et de nouvelles modalités de recrutement des AESH ([lire sur AEF info](#)). Celles-ci n'ont toutefois pas empêché la tenue, à plusieurs reprises, de mobilisations autour du statut et de la rémunération de ces personnels ([lire sur AEF info](#)).

"Le système a beaucoup progressé mais il reste qualitativement insuffisant pour les élèves" en situation de handicap, indiquait Jean-Michel Blanquer en juillet 2018, soufflant vouloir passer "d'un modèle centré sur l'aide humaine à un modèle centré sur la demande de scolarisation de qualité" ([lire sur AEF info](#)). En mars 2022, le ministre a souhaité définir la fonction de "coordinateur de PIAL" ([lire sur AEF info](#)) tandis que le

gouvernement poursuit l'élaboration d'un texte tendant à renforcer le lien entre Éducation nationale et médico-social (lire sur AEF info [ici](#) et [là](#)).

Aussi, entre les rentrées scolaires 2017 et 2021, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés a augmenté d'environ 25 % (passant de 321 500 à plus de 400 000) et, parallèlement, celui des AESH a progressé de près de 35,4 % (passant de 92 700 à 125 500), selon les chiffres du [MEN](#).

Un indicateur quantitatif insuffisant pour apprécier la réalité

Pour autant, sur le terrain, les acteurs ne se contentent pas de cette approche quantitative. Pour Guislaine David, du [Snuipp-FSU](#), si c'est "une satisfaction de voir l'école prendre en charge" les élèves en situation de handicap, "il ne suffit pas de faire de la quantité. Or, actuellement, on ne fait pas de qualité", estime la responsable syndicale.

La hausse du nombre d'élèves constitue un "indicateur quantitatif" auquel il est possible, à l'instar de tout indicateur de ce type, de "faire dire ce qu'on veut", relève Myriam Bouali. Pour apprécier l'évolution de l'école inclusive, il conviendrait davantage, suggère la présidente de l'association des directeurs de MDPH, de s'intéresser aux "indicateurs qu'on ne donne pas, comme le nombre d'élèves non accompagnés par un AESH, celui d'[Ulis](#)..."

"Il ne faut pas s'arrêter à la hausse – qui est une bonne nouvelle — mais considérer tout le parcours de l'enfant", poursuit-elle. Aussi, cette tendance témoigne d'un "mouvement de fond, venant surtout des enfants et des familles, pas seulement de l'État", qui "interpelle sur ce qu'on doit maintenant mettre en place". Car, reprend la responsable de la MDPH de Paris, "les difficultés rencontrées à chaque rentrée ne font

qu'augmenter".

Des réponses "insuffisantes" aux demandes exprimées

"Il reste un pourcentage non négligeable d'enfant sans solution", abonde Michel Boutonné, IEN-AESH dans le Var, département qui figure au 9e "rang" en termes de notifications MDPH alors qu'il est le 20e au regard de sa population. L'un des principaux sujets de préoccupation, selon lui, concerne la qualité insuffisante des réponses apportées aux demandes d'accompagnement formulées. Lesquelles sont plus nombreuses : "pas nécessairement" en raison d'un nombre plus important d'élèves en situation de handicap mais plutôt car "le principe de l'accompagnement humain a été développé", analyse l'inspecteur.



Une AESH et un élève

| *MaxPPP*

Alors que les enseignants souhaitent "faire de l'inclusion réussie", ils se retrouvent dans "une forme de culpabilité car on n'a pas les ressources ni les capacités", regrette Guislaine David. D'après un sondage Harris Interactive réalisé pour le Snuipp, 9 enseignants sur 10 considèrent que "l'inclusion est

mal prise en compte par l'institution".

Aussi, les enseignants du premier degré dressent "un bilan très négatif" de ces cinq dernières années "car, pour le ministère, l'école inclusive est un slogan mais pas grand-chose ne se met en place", estime Guislaine David. "L'inclusion en classe est l'une des premières sources de difficulté pour les enseignants car ils sont démunis" face à cette situation, poursuit-elle.

Les AESH et enseignants "souvent seuls" en première ligne

Les directeurs de MDPH relèvent que "les AESH et les enseignants portent *in fine* souvent seuls une responsabilité d'effectivité de l'inclusion scolaire. Or, cet objectif ne peut pas reposer uniquement sur ces personnels", estiment-ils dans une lettre ouverte, publiée mi-avril 2022.

Alors qu'une formation à l'école inclusive est désormais obligatoire pour les nouveaux enseignants ([lire sur AEF info](#)), elle est insatisfaisante dans le cadre de la formation continue, largement préemptée par les enjeux relatifs à l'enseignement des fondamentaux. "Sans aller jusqu'au diplôme spécifique, on a besoin de modules de formation conséquents, en lien avec la recherche en éducation, mais également d'aller voir comment ça se passe auprès d'enseignants spécialisés", explique Guislaine David.

Pour Michel Boutonné, "l'un des enjeux est d'expliquer aux parents qui demandent une notification d'AESH que la difficulté de leur enfant peut être prise en charge dans le cadre du geste ordinaire des enseignants". Ce qui pose, en écho, la question de "la capacité d'un enseignant à adapter son geste professionnel pour prendre en charge un trouble avant qu'il ne devienne un handicap", complète l'IEN-AESH.

Les PIAL, révélateurs "des difficultés plus profondes" liées à

## l'école inclusive ?

Mesure emblématique du quinquennat, la mise en place des PIAL est "très décriée" car le dispositif témoigne d'une "volonté de rationaliser les AESH et les moyens", analyse Guislaine David ([lire sur AEF info](#)). "Ce n'est pas le bon angle", poursuit-elle. Or, pour avoir un accompagnement de qualité, l'objectif consiste, à ses yeux, à "former" ces personnels et à leur accorder "un statut qui leur permette un déroulement de carrière". Elle voit la récente grille de revalorisation comme "les prémices" toutefois insuffisantes en l'état ([lire sur AEF info](#)). Pourtant, "c'est un métier qui a sa place dans l'éducation nationale," assure l'enseignante.

Le problème réside-t-il dans les PIAL ou ceux-ci ne sont-ils pas plutôt "les révélateurs de difficultés plus profondes concernant les réponses apportées" à la scolarisation des élèves en situation de handicap, interroge Marie-Pierre Toubhans. Selon la présidente de la commission éducation-scolarité du [CNCPPH](#) (1), le dispositif met surtout en lumière les écueils relatifs à l'accompagnement et, par suite, ceux qui en sont chargés.

Du côté des MDPH, les directeurs constatent que les PIAL "ne sont pas en capacité de faire face" aux demandes et qu'il "persiste dans les territoires une désorganisation et une absence de régulation après deux ans de mise en œuvre".

"Perçus comme une façon de mieux réguler les demandes d'accompagnement", les PIAL pourraient "notifier les AESH mutualisés" ce qui simplifierait les démarches des familles, avance Myriam Bouali, consciente toutefois des craintes que cela générerait. En effet, les MDPH prescrivent mais ne financent pas, ce qui les rend "indépendantes", souligne-t-elle.

L'ADMDPH regrette également la diminution des moyens de

l'Éducation Nationale au sein des GIP MDPH qui fragilise l'équité de traitement sur le territoire des demandes des enfants et des parents.

L'équilibre à trouver entre accompagnement et accessibilité

Aussi, l'enjeu, pour "faire l'école inclusive", nécessite d'articuler des mesures d'accompagnement, selon les besoins, et un volet relatif à la transformation de l'école en termes d'accessibilité, expose Marie-Pierre Toubhans. Or, pour l'heure, les réponses apportées sont essentiellement des "mesures compensatoires", explique la présidente de la commission éducation-scolarité du CNCPPH. Autant de "mesures spécifiques" qui génèrent "un déséquilibre" entre l'enjeu de l'accessibilité de l'école et celui de la compensation individuelle du handicap, poursuit-elle.



*Pexels*

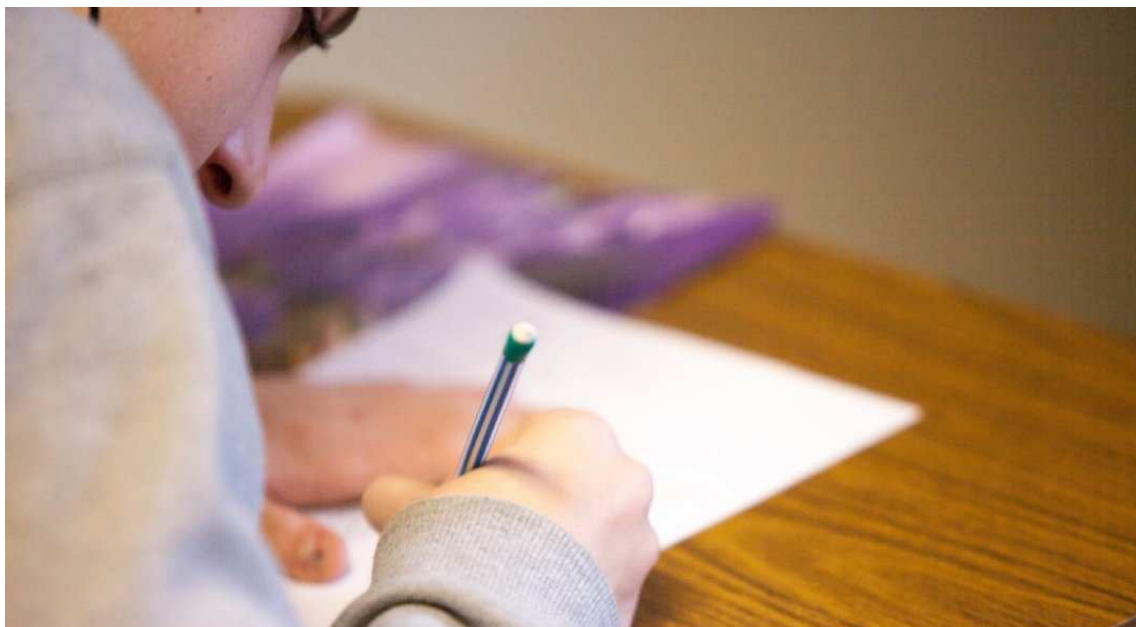
Pour parvenir "réellement à une école inclusive", il convient de "changer de paradigme" comme l'a récemment souligné un rapport de l'ONU, avance Marie-Pierre Toubhans ([lire sur AEF info](#)). Il faut ainsi "travailler sur les deux champs complémentaires" que sont donc l'accompagnement et l'accessibilité dans ses multiples dimensions : le bâti, les

contenus, la pédagogie, la didactique, la formation des enseignants... "Cela suppose de s'interroger sur les missions de l'école", développe la représentante du CNCPPH. Elle appelle aussi à "passer d'une logique quantitative à qualitative", correspondant aux besoins éducatifs particuliers de chaque enfant. Il s'agit, en ce sens, de passer d'un "droit formel" à un "droit réel".

En écho, Michel Boutonné estime que l'école inclusive "cristallise et amplifie les problèmes du système scolaire français" dont le collège est notamment "un point de faiblesse" ([lire sur AEF info](#)).

Marie-Pierre Toubhans met également en garde contre la tentation de "répondre" aux enjeux de l'école inclusive par "des mesures très, voire trop spécifiques qui s'empilent sans évaluation". Cela pose des difficultés en termes de "lisibilité et de cohérence des dispositifs pour les parents et les professionnels". Sans compter "l'écart constaté entre les textes et la réalité sur le terrain" mais également "les inégalités de traitement selon les territoires en termes de compréhension et de mise en œuvre", complète la présidente de la commission éducation du CNCPPH.

La difficulté de l'institution à s'adapter aux multiples dispositifs  
Ces dernières années ont également été marquées par une hausse du nombre de notifications MDPH, ouvrant droit aux enfants concernés à un accompagnement par un AESH. Disposer d'une telle notification est "la seule garantie" que des réponses seront mises en place pour un élève ayant des besoins spécifiques, explique Marie-Pierre Toubhans. Sans cela, l'équipe éducative n'est pas tenue de procéder à des adaptations pédagogiques.



### *Unsplash*

Une situation qui devrait amener à se demander "comment répondre aux besoins des différents enfants dans le cadre scolaire", afin de leur assurer une scolarité de qualité, sans nécessairement recourir à un AESH, développe en substance Marie-Pierre Toubhans.

Dans les MDPH, la "hausse constante" du nombre de demandes liées à la scolarisation, constatée "avant 2017", est perçue comme "le signe de l'ouverture" des établissements scolaires, analyse Myriam Bouali. Cette tendance nécessite "des adaptations des équipes car il faut, au maximum, aller vers la réponse la plus adaptée et la plus proche du projet de l'enfant et de sa famille et plus d'accessibilité et d'adaptation des contenus et supports pédagogiques", explique la responsable de la MDPH de Paris. Pour ce faire, "les dispositifs de scolarisation se sont multipliés" sans que l'institution scolaire puisse nécessairement suivre, la conduisant à procéder "comme elle peut et sans moyens aux adaptations", constate-t-elle.

Le recours insuffisant aux dispositifs de droit commun

Par ailleurs, la multiplication des dispositifs, et la complexité qui en résulte, tend à diversifier également les demandes des parents en direction des MDPH pour plus d'inclusion, estime Myriam Bouali. De plus, l'ADMPH regrette que des dispositifs de droit commun prévus pour le parcours d'élèves en difficulté, tels que les PPRE et PAP, soient "insuffisamment mobilisés", ce qui conduit à une "systématisation voire à une banalisation du dépôt de demandes auprès des MDPH". "Nous sommes ravis de contribuer à une meilleure scolarisation mais est-ce qu'une autre mesure [qu'une notification] ne serait pas de nature à faciliter le parcours des usagers ou des familles" dans un certain nombre de situations, questionne-t-elle.

À cela s'ajoute un manque de "transparence de l'Éducation nationale sur les arbres décisionnels et les critères d'attribution des AESH par exemple", conduisant à l'existence d'autant de "configurations de coopération" que de départements, déplore l'ADMPH. Dès lors, "nous sommes incapables de prévoir la hausse du nombre de notifications", regrette Myriam Bouali, qui appelle à ce qu'il y ait "de la transparence et de la responsabilité sur les décisions prises à l'échelle locale par les rectorats et sur les consignes transmises aux MDPH".

Renforcer le lien entre l'éducation nationale et le médico-social

Si le nombre d'AESH augmente, il ne sera jamais suffisant, estime Michel Boutonné. Face à cette "fuite en avant", il convient d'adopter "une autre vision de l'accompagnement", explique-t-il. Le recours aux AESH tend à "compenser ce qui n'a pas pu être mis en place dans le médico-social", développe l'inspecteur. "Or cet accompagnement doit avoir pour objectif l'accessibilité", souligne-t-il, regrettant que cette dimension passe actuellement au second plan. Selon lui, "le trépied pédagogie-éducation-soin n'est pas complet".

Dans la mesure où "il y a de plus en plus de parcours composites" du côté des élèves, il faut "faire en sorte que les cultures médico-sociale et éducative s'interpénètrent davantage", préconise Michel Boutonné. Il s'agit non seulement de "faire sortir des murs le médico-social" mais également de mieux faire connaître les dispositifs d'aide aux enseignants. Un programme qui ne pourra toutefois pas se faire sans moyens supplémentaires. Pour lui, les efforts doivent porter sur "la transformation du travail entre ARS et éducation nationale", avec des ressources suffisantes notamment du côté de la santé.