

## **Note relative au rapport de l'IGF et de l'IGESR : « Scolarisation des élèves en situation de handicap » 10 janvier 2023 – V11**

### **Préambule :**

L'article L-111-1 du code de l'éducation affirme le principe de **l'école inclusive** : « *Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction.* »

Pour la FNASEPH, le droit à l'école constitue un pilier intangible du « vivre ensemble » et de la société inclusive. Dans le respect de tous les principes portés par l'ensemble des textes réglementaires et législatifs, qu'ils soient nationaux ou internationaux, il ne peut y avoir ni dérogation, ni aménagement à ce droit.

Depuis plusieurs années, des rapports<sup>1</sup>, des circulaires<sup>2</sup> et des concertations<sup>3</sup> apportent des précisions sur les contours de l'école inclusive. Une multiplicité d'acteurs s'applique à rendre possible l'application de ce droit.

Nous avons collectivement l'ambition et le devoir de permettre et de réussir cette école « pleinement inclusive », dans l'intérêt des jeunes et de leurs familles.

Le récent rapport « **Scolarisation des élèves en situation de handicap** » (avril 2022) de l'Inspection générale des finances, et de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche, est un exemple des multiples contributions publiées régulièrement. Ce dernier propose des évolutions et les met au débat, mais aussi constate et confirme des avancées mises en œuvre.

---

<sup>1</sup> Rapport Komitès (2013), <https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport-pkomites-2013.pdf>

Rapport Barbara Pompili (2015), <http://barbarapompili.fr/rapport-sur-lecole-inclusive-2/>

Rapport du CNESEO (2016), [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/10/Dossier\\_synthese\\_Handicap2016.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/10/Dossier_synthese_Handicap2016.pdf)

Rapport de la commission d'enquête sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République, 14 ans après la loi du 11 février 2005, Jumel (2019) [https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/ceincleh/l15b2178\\_rapport-enquete.pdf](https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/ceincleh/l15b2178_rapport-enquete.pdf)

Rapport d'information, Jacqueline Dubois (2021), [https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/cion-cedu/l15b4274\\_rapport-information.pdf](https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/cion-cedu/l15b4274_rapport-information.pdf)

<sup>2</sup> Circulaire n°2016-117 du 8-8-2016,

[https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo30/MENE%201612034C.htm?cid\\_bo=105511](https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo30/MENE%201612034C.htm?cid_bo=105511)

Circulaire de rentrée 2021, <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo25/MENE2119494C.htm>

<sup>3</sup> Concertation « ensemble pour une école inclusive » de 2018, <https://www.education.gouv.fr/ensemble-pour-une-ecole-inclusive-une-concertation-et-un-diagnostic-partage-pour-progresser-11525>

La FNASEPH a souhaité apporter le regard des familles, ainsi que d'un acteur historique dans le champ de la scolarisation des élèves en situation de handicap, à travers l'exploration des différentes propositions de ce rapport.

## **1- L'accessibilité et la compensation :**

Il est nécessaire et grand temps de clarifier ces deux notions complémentaires. Lors des travaux préparatoires à la loi de février 2005, et durant le Congrès de l'UNAPEI de Lyon, le 14 mai 2004, Marie-Anne MONTCHAMP avait alors déclaré :

*« Ces deux droits sont indissolublement liés. L'un sans l'autre n'est qu'un contresens sur le handicap... La question n'est pas de savoir si le droit à compensation est premier par rapport à l'accessibilité ou l'inverse... Ainsi compensation et accessibilité ne sont ici que les deux faces d'une même pièce. J'ajoute qu'elles sont une même exigence pour notre démocratie. »<sup>4</sup>*

Parce qu'elle est perçue principalement comme le moyen de scolariser les seuls élèves en situation de handicap, nous ne parvenons pas à avancer sur la transformation de l'école en école inclusive<sup>5</sup>. Comment faire pour rompre enfin avec cette fausse représentation de l'école inclusive que constate Serge EBERSOLD ? *« C'est source de confusion, car cela invite à résumer l'école inclusive à 3 % de la population alors que le nombre d'élèves bénéficiant de dispositifs de soutien est beaucoup plus important »<sup>6</sup>.*

La réflexion collective doit permettre de savoir comment rendre l'école accessible pour qu'elle soit inclusive pour tous les élèves d'une part et comment évaluer et mettre en œuvre la compensation individuelle chaque fois que nécessaire d'autre part.

### **Qu'est-ce que la démarche d'accessibilité de l'école ?**

Au regard des propos de Serge EBERSOLD qui éclaire le changement de pensée : *« [...] On ne situe plus les difficultés dans les incapacités de l'élève, mais dans l'inaccessibilité du système scolaire »<sup>7</sup>*, deux leviers préalables indispensables modifieront radicalement l'environnement scolaire :

- **D'une part en agissant sur l'organisation de l'école.** Il s'agit de réviser le fonctionnement des établissements scolaires (en prenant appui sur l'outil d'auto-évaluation Qualinclus) et en particulier : le nombre d'élèves par classe, le principe du passage des cycles, la question du temps et du rythme des apprentissages, les programmes, les objectifs et méthodes d'évaluation, l'aménagement de l'environnement, la mobilisation des ressources internes exploitables en appui à l'approche inclusive, le développement de compétences et la diffusion d'outils numériques, les apports de la recherche pédagogique, ...
- **D'autre part la formation des enseignants,** non pas pour faire des enseignants des professionnels des handicaps mais bien pour que l'accessibilité aux apprentissages soit au cœur du métier d'enseignant. Ils sont les spécialistes de la pédagogie, de l'accessibilité universelle des apprentissages, des démarches d'adaptations et aménagements diversifiés servant à tous les élèves. La difficulté d'apprentissages n'est pas réservée aux seuls élèves en situation de handicap. Il s'agit selon **Anne GOMBERT**, maîtresse de conférences à l'**INSPÉ d'Aix**

---

<sup>4</sup>Déclaration Marie-Anne MONTCHAMP, 14 mai 2004, <https://www.vie-publique.fr/discours/143024-declaration-de-mme-marie-anne-montchamp-secretaire-detat-aux-personnes>.

<sup>5</sup> La définition de l'approche inclusive est reprise dans les principes directeurs de l'UNESCO en 2005 : *«[...] Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants.»*

<sup>6</sup> Article Campus Matin, <https://www.campusmatin.com/vie-campus/strategies/replay-une-nouvelle-dynamique-pour-l-ecole-inclusive.html>, webinaire co-organisé avec le réseau des INSPE - 04/01/21.

<sup>7</sup> et <sup>8</sup> Ibid.

**Marseille**<sup>8</sup> *d’aller voir ce qui se fait dans les classes, voir à quoi on forme les enseignants et comment on professionnalise sur ces questions d’inclusion* ». Il s’agit de sortir de l’idée que l’école inclusive c’est uniquement s’adapter à quelques élèves « étiquetés » dans la classe. Il s’agit aussi de réfléchir sur les représentations et l’acceptation des handicaps. La plateforme développée par le Ministère de l’Éducation nationale « Cap Ecole inclusive » est un outil intéressant pour développer de nouvelles postures et pratiques.

### **Dans cette perspective, comment situer la compensation ?**

En référence à l’esprit et aux textes de la loi de février 2005 qui consacre les deux droits - compensation et accessibilité - dans les Titres III et IV, la compensation individuelle doit être évaluée et proposée après instruction du dossier par l’équipe pluridisciplinaire d’évaluation de la MDPH et notifiée par la CDAPH. Elle peut intervenir d’emblée au regard de la sévérité de l’altération ou bien progressivement une fois qu’il est mesuré que la démarche d’accessibilité du milieu scolaire n’est pas suffisante pour la réussite du parcours.

La proposition 8 du rapport propose d’« **Engager en début de quinquennat une concertation sur l’articulation entre compensation et accessibilité dans la prise en charge du handicap à l’École** »

Une vraie concertation suivie de propositions concrètes autour de cette articulation est effectivement nécessaire. Nous attendons que le prochain Conseil National du Handicap (CNH) – particulièrement dans le cadre de la thématique « Acte II de l’école inclusive » - permette enfin que l’ensemble des acteurs concernées puissent échanger ensemble pour valider une évolution forte du dispositif actuel.

### **Ce que propose la FNASEPH :**

- ⇒ Depuis plusieurs années maintenant, notre fédération demande que l’on s’engage enfin collectivement à « *changer de modèle* »<sup>9</sup>.
- ⇒ Dans la suite de la création de la fonction puis du métier des Assistants d’élèves en situation de Handicap (AESH), à laquelle nous avons fortement contribué, nous souhaitons proposer aujourd’hui une nouvelle évolution de l’aide humaine à l’école, prenant appui sur une répartition des efforts entre accessibilité et compensation, avec la création d’un nouveau métier au service de l’école : les agents d’accessibilité<sup>10</sup>

### **Maintenir le droit individuel à compensation**

La proposition 9 du rapport ouvre la possibilité de : **Modifier les articles L. 351-3 et D. 351-16-1 et suivants du code de l’éducation afin que la notification des MDPH ne précise plus le caractère individualisé ou mutualisé, ni la quotité de l’accompagnement humain** : « *Il ne s’agit pas ici de remettre en cause les attributions des MDPH mais de considérer que les adaptations nécessaires afin de garantir l’accès au service public de l’éducation relèvent en priorité de l’État en tant qu’il en est le responsable* » (page 23 du rapport).

Par ses prérogatives actuelles, la construction du plan de compensation fait partie intégrante des missions de la MDPH. La mise à disposition et l’intervention des AESH fait partie de cette compensation puisqu’il s’agit d’un droit individuel pour les élèves le nécessitant. Ce principe fondateur de la loi de

---

<sup>9</sup> Communiqué de presse du collectif #maplacestenclasse, cosigné par la FNASEPH, <https://www.fnaseph.fr/la-scolarisation-des-enfants-en-situation-de-handicap-2021>, et [https://www.fnaseph.fr/images/actufnaseph/CP\\_Campagne\\_de\\_rentrée\\_2022\\_Version\\_finale.pdf](https://www.fnaseph.fr/images/actufnaseph/CP_Campagne_de_rentrée_2022_Version_finale.pdf)

<sup>10</sup> Note « Accessibilité/compensation : Agent d’accessibilité », [https://www.fnaseph.fr/images/actufnaseph/v10\\_Accessibilité\\_Compensation\\_Agents\\_daccessibilité.pdf](https://www.fnaseph.fr/images/actufnaseph/v10_Accessibilité_Compensation_Agents_daccessibilité.pdf)

2005, qui se doit d'être garanti pour toutes et tous, repose sur deux leviers (accessibilité – compensation) essentiels à la mise en œuvre de l'école inclusive :

- Pour les élèves nécessitant une **attention soutenue et continue**, les propositions de notifications d'accompagnement d'aide humaine par des AESH doivent donc bien rester du ressort des équipes pluridisciplinaires d'évaluation de la MDPH.
  - Avec la création **d'agents d'accessibilité**, nous souhaitons réorienter la priorité de l'Éducation Nationale vers la mise en accessibilité de l'école. Tout en garantissant aux acteurs de terrain (familles et enseignants) que des adaptations et des aménagements d'accessibilité seront bien mises en œuvre, cela devrait toutefois permettre une nouvelle approche plus agile d'intervention discontinue de l'ensemble de l'équipe éducative, et plus particulièrement des agents d'accessibilité si nécessaire, auprès des élèves. Pour une approche globale de l'école inclusive, ces agents d'accessibilité se placeront d'abord en appui de l'environnement scolaire.
- ⇒ **En conséquence la FNASEPH est opposée à la modification préconisée dans la proposition 9 de ce rapport.**

La proposition 10 souhaite ***Envisager, à l'échelle nationale, les conditions d'une généralisation des AESH en dehors du temps scolaire, de la mise à disposition de l'État vers les collectivités locales contre remboursement*** : « *Le recrutement direct par les collectivités territoriales pose des difficultés concrètes, notamment pour les petites communes* » (page 26 du rapport)

Dans la continuité de notre argumentaire relatif aux les agents d'accessibilité, nous estimons que cette proposition de réorganisation de l'aide humaine permettra d'apporter des réponses aux problèmes de financements statutaires des AESH.

En ayant comme attention principale l'autonomie des élèves, leur mise en sécurité et leur pleine participation inclusive sociale et pédagogique, ces agents d'accessibilité disposeront de la flexibilité nécessaire afin de répondre aux besoins des élèves et de l'équipe éducative. En restant dans le périmètre de l'Éducation Nationale tout en étant coordonnée par les PIAL, cette approche permettra de répondre durablement à la question de l'accompagnement humain en dehors des temps scolaires. C'est à ce titre que nous proposons aussi l'extension du champ d'action de l'aide humaine durant les temps périscolaires.

## **2- Les liens entre la MDPH et l'Éducation Nationale :**

« Les services de l'Éducation Nationale ne disposent pas toujours de la capacité à influencer sur le contenu des adaptations nécessaires à la scolarisation » (page 19 du rapport)

La proposition 5 veut **augmenter l'attractivité des fonctions de référent scolarité en MDPH en leur ouvrant le bénéfice de l'indemnité de 1 765 € annuels instituée par le décret n° 2017-964 du 10 mai 2017 instituant une indemnité pour les enseignants spécialisés des premiers et seconds degrés exerçant dans des structures spécialisées** : « Or, le manque d'attractivité de ces fonctions a fréquemment été signalé, notamment en raison de la perte du régime indemnitaire précédemment détenu, ainsi que celle du régime des congés scolaires » (page 19 du rapport)

Nous sommes convaincus que l'Éducation Nationale a pleinement un rôle à remplir pour étayer les parcours de scolarisation en lien avec les MDPH.

Il s'agit pour nous qu'elle intervienne prioritairement en amont des processus d'élaboration des Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS), ainsi qu'en appui aux MDPH :

- En amont, ou sans attendre les préconisations de PPS de la MDPH, il s'agira de proposer un appui aux équipes éducatives pour une mise en accessibilité le plus tôt possible. Cet appui doit être apporté par les pôles ressources de circonscription, et les équipes ASH des DSDEN (le cas échéant avec l'appui des EMAS au titre de leur 4<sup>e</sup> mission).
- En appui aux MDPH, et en tenant compte de l'importante charge de travail constatée, il faut engager le renforcement de la composition et de la formation des Équipes Pluridisciplinaires d'Évaluation (EPE). Cela permettra, comme le propose le rapport dans sa proposition 5, de sécuriser la participation d'experts pédagogiques au sein des EPE, vraie garantie d'une évaluation la plus juste possible des dossiers des élèves en situation de handicap. Travailler sur l'attractivité de ces postes est une évidence.

Enfin, les équipes ASH des DSDEN pourraient appuyer le travail des EPE dans la phase d'instruction des dossiers, en proposant des principes généraux de partage pour l'application des textes règlementaires existants, de compétences d'accessibilité pédagogique. Cet appui devrait être étayé par l'élaboration par le ministère de l'Éducation Nationale et la CNSA, d'outils de référence.

La proposition 2 tend à **modifier l'article 1 de l'arrêté 6 février 2015 relatif au guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation (GEVA-Sco) afin de rendre ce guide obligatoire pour une saisine de la MDPH relative à une demande d'accompagnement pour la scolarisation** :

L'arrêté du 6 février 2015 relatif au guide d'évaluation de compensation en matière de scolarisation, dans sa rédaction actuelle, rend déjà obligatoire dans son article 2 l'utilisation du GEVA-Sco pour toute saisine de la MDPH relative à une demande en lien avec la scolarisation. Modifier l'article <sup>11</sup> pour rendre obligatoire le GEVA-Sco « première demande » va dans le bon sens, si toutefois le regard porté, en première intention, est bien un regard pédagogique, mettant en avant l'observation du développement de l'accessibilité de l'environnement scolaire.

Le GEVA-Sco, en fonction des territoires, est malheureusement aujourd'hui considéré par une grande majorité des acteurs (parents, enseignants, membres de l'équipe éducative) comme un outil permettant d'« auto-prescrire » une aide humaine systématique, avec le plus grand nombre d'heures

---

<sup>11</sup> « Article 1 : Lorsqu'un élève majeur, ou, s'il est mineur, ses responsables légaux, a saisi la maison départementale des personnes handicapées d'une première demande d'élaboration d'un projet personnalisé de scolarisation, les informations relatives à sa situation scolaire peuvent être recueillies au moyen du document intitulé « GEVA-sco ».

de présence de l'AESH possible. Il est rarement utilisé pour collecter toutes les informations relatives au parcours de l'élève et mettre en évidence ses besoins éducatifs ainsi que ses points d'appui, permettant ensuite à l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH de pouvoir émettre des propositions de contenu du PPS. Le rapport de l'INSHEA<sup>12</sup> (datant de 2016, mais encore d'actualité) mentionnait : « *Ainsi, tandis que certains évoquaient leur réticence face à une forme d'« industrialisation d'un certain type de suivi personnalisé », d'autres ont envisagé l'outil comme une « check list »* » (page 24).

C'est pourtant le manque d'accessibilité au sein de l'école qui incite à l'auto-prescription et par le fait constitue un poids sur les MDPH. Les directeurs de MDPH, dans un courrier de l'association nationale des directeurs de MDPH, estiment d'ailleurs être placés « *en régulateur des demandes* »<sup>13</sup>

### **Faire évoluer les outils et rendre enfin opposables les recommandations d'aménagements pédagogiques :**

Une évolution du GEVA-Sco (en termes d'items dédiés à l'accessibilité et de modalités d'utilisation), accompagné par une opposabilité du document de mise en œuvre du PPS - en lien avec la généralisation du Livret de parcours inclusif (LPI) - devrait le repositionner comme un outil d'observation préalable dans le processus d'élaboration des PPS. Conçu au départ, comme une déclinaison du GEVA, le GEVA-Sco actuel reste trop centré sur des principes de compensation à mettre en œuvre par rapport aux restrictions de participation sociale. Il n'est pas aujourd'hui adapté pour analyser l'accessibilité de l'environnement scolaire de l'élève concerné. Si les GEVA-Sco, le PPS et le LPI sont correctement utilisés, leur articulation doit permettre une analyse plus systémique. Le rapport stipule pourtant : « *Sa forme n'a appelé aucune remarque des nombreux interlocuteurs de terrain rencontrés par la mission* » (page 17 du rapport).

La proposition 4 souhaite ***engager, par voie de circulaire du ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et du sport, l'ensemble des services départementaux de l'école inclusive à définir avec les MDPH un calendrier annuel de gestion des demandes et de mise en œuvre des notifications des besoins d'accompagnement dans le domaine scolaire :***

Cette proposition est intéressante puisqu'elle pourrait permettre de fluidifier les dossiers en CDAPH. Cependant, cela n'apporte pas d'éléments concrets en réponse à l'augmentation croissante des demandes et la régulation des affectations. Si certains départements ont d'ores et déjà activés la mise en place d'un calendrier commun entre la MDPH et l'Éducation nationale, il convient d'appréhender la problématique plus en amont. Par la mise en place d'adaptations pédagogiques au préalable (matérialisées par des PPRE ou PAP, avec l'appui de RASED), des moyens à la hauteur des besoins des élèves pourront être fournis plus tôt dans le processus d'accessibilité – compensation.

La Proposition 6 porte à ***engager un travail interministériel de réflexion pour une réécriture de l'article R. 146-26 du code de l'action sociale et des familles, afin que le certificat médical n'apparaisse pas comme la seule pièce justificative exigée par la réglementation dans le dossier de demande initiale :*** « *En vue de rééquilibrer la reconnaissance des différentes expertises dans le travail d'instruction conduit par les MDPH [...] gagnerait à être consolidé par une réécriture de l'article R. 146-*

---

<sup>12</sup> Rapport de l'INS HEA (enquête sociologique sur l'usage et l'appropriation de l'outil Geva-sco en 2016), [https://www.inshea.fr/sites/default/files/www/sites/default/files/downloads/fichiers-fiche-produits/GEVASCO\\_INSHEA\\_Rapport.pdf](https://www.inshea.fr/sites/default/files/www/sites/default/files/downloads/fichiers-fiche-produits/GEVASCO_INSHEA_Rapport.pdf).

<sup>13</sup> Courrier de l'association des directeurs de MDPH, <file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/Doc%20Dir%20MDPH%201.pdf>, 2022.

26 du CASF, qui cite le seul « certificat médical » comme pièce nécessaire au dépôt d'une demande de compensation à la MDPH » (page 20 du rapport).

La FNASEPH trouve pertinent l'idée d'engager un travail interministériel de réflexion sur cet article. Toutefois, il faut tenir compte des difficultés que rencontrent les familles durant le processus administratif, constatées lors des accompagnements que nous proposons. Il faut être vigilant à ne pas complexifier le parcours administratif en demandant des pièces justificatives obligatoires supplémentaires, allongeant les délais d'instruction. Enfin, il faut noter que la loi de 2005 a déjà prévu de ne plus faire reposer l'évaluation des besoins sur un seul avis médical<sup>14</sup>.

De plus la forme du Certificat Médical (Cerfa N°15695\*01, rénové en 2017) est bien conçue pour témoigner, au-delà du diagnostic, d'un ensemble de retentissements dans la vie quotidienne y compris scolaire.

Il est ainsi nécessaire de pouvoir prendre appui sur des retours d'observation les plus pertinents possibles (et donc sur des GEVA-Sco complétés) pour que les équipes pluridisciplinaires puissent faire ensuite les préconisations de contenu des PPS, et que cela puisse équilibrer les apports entre l'avis médical et l'avis pédagogique.

La proposition 7 souhaite **assurer aux MDPH la possibilité de suivre la mise en œuvre de leurs notifications en leur garantissant l'accès aux données relatives aux affectations et aux accompagnements des élèves ayant bénéficié d'une prescription d'aide humaine :**

La mission de suivi des décisions est déjà contenue dans le décret relatif aux MDPH. Peut-être convient-il de donner aux MDPH des moyens supplémentaires pour assurer le suivi des décisions, et pour installer les interconnexions avec le Système d'Information (SI) de l'Éducation nationale, lui-même restant encore à développer.

« En l'état, le système d'information « livret parcours inclusif » (LPI) en cours de déploiement dans les académies avec l'appui de la CNSA a prévu cette possibilité » (page 20 du rapport)

En effet, si le LPI est un outil pouvant permettre des éléments de communication entre MDPH et EN, c'est bien son articulation avec le logiciel AGESH (Application de Gestion des élèves en situation de handicap) qui garantira le suivi des mises en œuvre des notifications.

Pour la FNASEPH, il serait bon, à la manière du SI « ViaTrajectoire » relatif aux orientations médico-sociales, et en prenant appui sur le LPI et sur AGESH, qu'il existe un système de suivi réciproque MDPH/EN de la mise en œuvre des notifications, et en particulier des notifications d'aide humaine. Ce système pourrait permettre d'anticiper des renouvellements éventuels et de programmer les instructions de dossiers par la MPDH le plus en amont possible de la rentrée scolaire.

---

<sup>14</sup> « La demande est accompagnée d'un certificat médical de moins d'un an **et**, le cas échéant, **des éléments d'un projet de vie** [...] Les modèles **de formulaires de demande** ainsi que **la liste des pièces justificatives** à fournir sont fixés par arrêté du ministre chargé des personnes handicapées » (article R146-26 du code de l'action sociale et des familles).

### 3- Les fondements de la loi de 2005

La proposition 3 souhaite *avec l'accord des MDPH concernées, une expérimentation pourrait être mise en œuvre dès la rentrée scolaire de septembre 2022, imposant l'expression d'un avis favorable par l'enseignant référent de secteur sur le GEVA-Sco comme préalable à l'examen d'une demande d'accompagnement* : « Parce que l'enseignant de la classe n'a pas toujours le recul ou l'expertise nécessaire à une analyse précise du besoin ». [...] « Des enseignants, à l'instar de médecins dans les certificats médicaux, formulent explicitement une demande d'AESH dans le GEVA-sco » (page 17 du rapport),

Nous retrouvons dans cette proposition des éléments du rapport TAQUET-SERRES<sup>15</sup> et en particulier sa proposition 26, qui visait à décaler le lieu de décision au sein de l'Équipe de Suivi de Scolarisation (ESS) pour certains aspects du PPS.

Par son positionnement, l'enseignant référent est un acteur clé de l'ESS. Stratégiquement situé entre l'école et la famille, il est l'interlocuteur privilégié des familles. L'article 2 de l'arrêté du 17 août 2006 (abrogé, et repris par la circulaire du 8 août 2016) relatif aux enseignants référents et à leurs secteurs d'interventions précise que ce dernier doit « se faire connaître d'elle (famille) et s'assurer qu'elles connaissent ses coordonnées postale et téléphonique ».

Le rapport de l'INSHEA<sup>16</sup> déclare : « l'enseignant référent joue un rôle de **médiateur** entre professionnels et parents, en s'appuyant, en premier lieu sur l'éthique de la sollicitude dont il est nécessairement un des principaux dépositaires, tout en considérant que la mise en œuvre du projet ne sera possible qu'en impliquant de la manière la moins heurtant possible sur le plan identitaire, l'ensemble des acteurs concernés » (page 143)

En préservant comme priorité, l'objectif initial « d'accueillir et informer » les familles, **il n'est pas envisageable de mettre cet acteur en position « d'arbitre » durant le processus**. D'un point de vue éthique, ce n'est pas son rôle, ne serait-ce même par un simple avis, d'intervenir dans l'analyse des dossiers, qui est du ressort réglementaire de l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH.

Cette proposition 3 du rapport met en lumière une nouvelle fois le déficit de mise en accessibilité de l'école en amont de toute procédure éventuelle auprès de la MDPH. C'est bien l'action de tous les acteurs ressources de l'Éducation nationale (RASED, Pôle ressources de circonscription, équipes de circonscription, et le cas échéant avec l'appui des EMAS, ...) qu'il faut promouvoir pour améliorer cette accessibilité. La mise en application de la proposition 6 du rapport proposant un groupe de travail interministériel, pourrait voir son périmètre étendu en alternative à la proposition 3.

---

<sup>15</sup> <https://www.gouvernement.fr/rapport/10237-rapport-plus-simple-la-vie-113-propositions-pour-ameliorer-le-quotidien-des-personnes-en-situation>

<sup>16</sup> Rapport « Les conditions de mise en œuvre du Géva sco » (2017), [https://www.inshea.fr/sites/default/files/www/sites/default/files/downloads/fichiers-fiche-produits/GEVASCO\\_INSHEA\\_Rapport.pdf](https://www.inshea.fr/sites/default/files/www/sites/default/files/downloads/fichiers-fiche-produits/GEVASCO_INSHEA_Rapport.pdf).

#### **4- Désinstitution et désinstitutionnalisation**

*« Surtout, l'articulation encore insuffisante entre le médico-social et l'éducation nationale conduit à scolariser au sein du milieu ordinaire **des enfants dont la nature de l'altération devrait pourtant conduire à les orienter vers des établissements et services spécialisés.** » (Rapport p.2 de la Synthèse)*

Le rapport aborde ici la question des orientations vers le secteur médico-social, en conservant malheureusement une vision des parcours des élèves en situation de handicap reposant sur les notions passées que sont la déficience et la place.

Il est nécessaire de distinguer les deux termes qui sont actuellement en débat : « Désinstitution et désinstitutionnalisation ».

Il n'est nullement question de « désinstitution » c'est-à-dire la fermeture pure et simple du secteur médico-social. En revanche, nous défendons, dans la perspective de l'école inclusive **la désinstitutionnalisation**, dans le sens du déplacement du centre de gravité du secteur vers le milieu ordinaire scolaire. Pourquoi les jeunes en situation de handicap doivent-ils quitter l'école pour bénéficier des compétences et des accompagnements adaptés du secteur médico-social ?

Dans le respect des textes internationaux<sup>17</sup>, et de leur philosophie générale, **tout enfant a droit une scolarisation au plus près de son domicile, sur la base de l'égalité avec les autres.** Il n'est donc plus acceptable de concevoir une logique d'orientation pensée comme un changement de direction, assimilé à de l'exclusion, voire de la ségrégation, « *au titre de la nature de l'altération* » d'un enfant. **Cette approche est pour nous discriminatoire.**

Il faut par-contre, accélérer la transformation de l'offre pour organiser et renforcer les accompagnements médico-sociaux adaptés **au cœur même de l'école** pour les élèves qui le nécessitent. Pour autant, il est raisonnable de penser que pour les situations les plus sévères, complexes, mais aussi les plus rares, des temps et des espaces spécifiques peuvent aussi être aménagés séquentiellement en dehors de l'école, avec des professionnels spécialistes mobilisés.

Ce déplacement de centre de gravité peut s'effectuer en prenant appui sur :

- **L'accessibilité**, avec le renforcement des 4 missions des EMAS (et l'élargissement de ses missions ressources à tous les établissements et services médico-sociaux) qui agissent en apportant une expertise et des ressources aux écoles et auprès de la communauté éducative ;

---

<sup>17</sup> -Rapport Catalina DEVANDAS-AGUILAR, ONU, 2019,

<https://inshea.fr/sites/default/files/www/sites/default/files/medias/ONU%20Rapport.pdf>,

-Rapport de la mise en œuvre de la convention relative aux droits des personnes handicapées (CIDPH), 2020,

[https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/rap-cidph-num-02.07.20\\_0.pdf](https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/rap-cidph-num-02.07.20_0.pdf).

-Compte rendu de séance ONU, 23 août 2021, <https://www.ungeneva.org/fr/news-media/meeting-summary/2021/08/la-france-na-pas-encore-integre-lapproche-du-handicap-fondee-sur?fbclid=IwAR227S9DY4cheTVklYq1ilADHU1nRh4YNroejkTZlBb5tSnLbrveex7Ja2M>.

- Lignes directrices sur la désinstitutionnalisation – ONU – septembre 2022 <https://www.ohchr.org/en/documents/legal-standards-and-guidelines/crpd5-guidelines-deinstitutionalization-including>

-Rapport - A9-0284/2022, [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2022-0284\\_FR.html#\\_section2](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2022-0284_FR.html#_section2), Le rapport du parlement européen vers l'égalité des droits pour les personnes handicapées déclare : « *que selon l'enquête de 2020 sur la vie autonome réalisée par le réseau européen pour la vie autonome, sur 43 pays représentés au Conseil de l'Europe, 24 n'ont pas de stratégie de désinstitutionnalisation, et pour les 18 pays qui en ont une, celle-ci est décrite par 88 % des personnes interrogées soit comme étant inadaptée, soit comme devant être améliorée* » (suggestion N de l'avis de la commission de l'emploi et des affaires sociales).

- **La compensation individuelle** par le recours à des accompagnements personnalisés médico-sociaux et libéraux (déjà engagée par les SESSAD, UEE, UEMA, DAR, ...), à partir de l'évaluation et notification de la MDPH.

Ce déplacement du centre de gravité peut aussi prendre appui sur la notion de « plateforme » (Jean-René LOUBAT). Pour LOUBAT, une plateforme, « Au sens littéral, l'organisation intelligente doit posséder une capacité d'anticipation et une souplesse adaptative qui lui permettent de rendre plus intelligible son environnement et son rapport avec celui-ci »<sup>18</sup>

Nous avons donc devant nous un chantier conséquent visant le travail conjoint de l'Éducation nationale avec le secteur médico-social, au titre de la coopération au service des parcours scolaires inclusifs. Nous ne partons pas de rien, car des acteurs ont déjà expérimenté des organisations repérées et diffusées lors des précédentes concertations.

### **5- La formation des acteurs :**

La proposition 11 souhaite ***s'assurer que chaque académie développe une offre de formation continue répondant de façon réactive à l'échelle locale aux besoins des équipes de terrain (enseignants, directeurs d'écoles, chefs d'établissements, coordonnateurs de PIAL, inspecteurs) : « Dans le second degré, les enseignants sont libres de choisir les thèmes sur lesquels ils souhaitent se former et il n'est pas possible d'imposer des formations, qu'elles soient ou non dédiées à l'école inclusive »*** (page 32 du rapport)

Le rapport d'enquête du CNESEO<sup>19</sup> illustre un paradoxe sur l'état actuel des formations continues du personnel de l'Éducation Nationale. En effet, les équipes éducatives n'ont jamais autant participé à ces formations continues (« 64% en 2013 pour 83% en 2018 »<sup>20</sup>). Pour autant, malgré cette croissance de la participation aux formations continues, les effets de ces formations restent limités puisque « 38% des professeurs des écoles considèrent que leur participation à des formations continues n'a pas eu d'impact positif sur leur pratique pédagogique »<sup>21</sup>. Il serait intéressant de s'interroger sur cet avis. Selon l'OCDE, les enseignants français sont parmi les plus « demandeurs de formation continue »<sup>22</sup>.

Il convient donc de généraliser la mise en place des Formations d'Initiative Locale (FIL) sur différentes échelles du territoire afin d'inciter les équipes à participer collectivement à ces formations, en complément des formations individuelles continues proposées dans le but d'améliorer l'efficacité de ces dispositifs.

Dans ce sens, la FNASEPH n'est pas opposée à l'idée de rendre obligatoire la participation de chaque enseignant à une formation continue spécifique sur l'école inclusive.

La proposition 12 préconise de ***développer les modules de formation communs entre AESH et enseignants : « Pour faciliter l'articulation avec les corps enseignants, des modules de formation communs tels qu'ils sont déjà proposés dans certains plans académiques de formation, doivent être***

---

<sup>18</sup> Loubat, Jean-René. « Introduction. Une transition systémique et radicale. La fin d'un développement séparé », Jean-René Loubat éd., *Concevoir des plateformes de services en action sociale et médico-sociale*. Dunod, 2022, page 4.

<sup>19</sup> Rapport d'enquête CNESEO, 19 novembre 2020, [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/02/Cnesco\\_CCI\\_formation\\_continue\\_Dossier\\_de\\_synthese.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/02/Cnesco_CCI_formation_continue_Dossier_de_synthese.pdf).

<sup>20</sup> Enquête Talis, OCDE, 2018, <https://www.education.gouv.fr/talis-teaching-and-learning-international-survey-9815>.

<sup>21</sup> Rapport d'enquête CNESEO, 19 novembre 2020, [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/02/Cnesco\\_CCI\\_formation\\_continue\\_Dossier\\_de\\_synthese.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/02/Cnesco_CCI_formation_continue_Dossier_de_synthese.pdf), page 9.

<sup>22</sup> Ibid page 10.

développés, en proposant des approches répondant à des problématiques locales à l'échelle d'un établissement ou d'un pôle inclusif d'accompagnement localisé » (page 32 du rapport).

La proposition est intéressante, et conforme avec la circulaire du 8 août 2016 : « *L'action d'une AVS vient en complément des aménagements et adaptations mis en œuvre par l'enseignant. Les interventions de l'enseignant et de l'AVS sont donc coordonnées et complémentaires.* »

Pour rappel, le titre 4 de la circulaire de rentrée 2019 prévoyait : « *une formation d'un volume horaire minimum de 3 heures sur les positionnements respectifs des AESH et des enseignants en situation de classe au service de la réussite des élèves, en premier comme en second degré* ».

Dans le cadre des formations d'initiative locale (FIL), il serait judicieux de rendre obligatoire des temps et des contenus de formation en commun pouvant aller au-delà de ces 3 heures (partage de connaissances, de postures, d'outils d'organisation et de suivi, ...).

Des initiatives de formations croisées, ouvertes à des professionnels de l'Éducation nationale (Enseignants et AESH) mais aussi à des professionnels du secteur médico-social, des MDPH et des familles, pourraient être enfin généralisées sur l'ensemble des territoires à la manière des formations croisées pour l'école inclusive<sup>23</sup>.

## **En conclusion**

Un nouveau rapport centré principalement sur les AESH ne fera pas l'école inclusive. **Nous affirmons qu'il convient d'avoir une approche systémique globale**, et activer tous les leviers en même temps. N'appuyer que sur le levier de l'aide humaine ne produira rien.

Nous rappelons les principes fondamentaux défendus de longue date par la FNASEPH, fédération représentative des familles :

- Viser l'école inclusive pour scolariser tous les élèves dits à besoins éducatifs particuliers et pas seulement intégrer les élèves en situation de handicap les plus à même de progresser à l'école,
- Appliquer sans réserve la CIDPH, texte ratifié par la France depuis 2010,
- Développer des cursus de formations, initiales et continues, pour tous les acteurs, et de préférence sous la forme de sessions croisées,
- Mettre en œuvre tous les aménagements raisonnables nécessaires, et engager les pratiques des enseignants à partir de la conception universelle des apprentissages<sup>24</sup>, à savoir des aménagements et des adaptations conçus d'emblée, pour la progression de tous les élèves, au-delà de pratiques « spéciales »,
- Engager une coopération de tous les acteurs (dont le secteur médico-social, le libéral, et de droit commun) comme une organisation collective au service des parcours scolaires.
- Enfin, prendre appui sur l'expertise de vie des familles.

Nous affirmons que l'ensemble de ces principes doivent contribuer à l'émergence d'un système inclusif pour tous les élèves avec une attention particulière pour ceux les plus éloignés aujourd'hui des parcours de scolarisation.

La FNASEPH souhaite à l'issue de ses remarques sur le rapport remercier les auteurs qui contribuent par leurs réflexions au débat public dans l'intérêt des jeunes et des familles.

---

<sup>23</sup> Formations croisées EN / ARS en AuRA 2019-2023 : [https://www.auvergne-rhone-alpes.ars.sante.fr/les-  
formations-croisees-pour-lecole-inclusive](https://www.auvergne-rhone-alpes.ars.sante.fr/les-formations-croisees-pour-lecole-inclusive)

<sup>24</sup> En prenant appui sur le concept de « réponse à l'intervention », développé au Québec : <https://role.quebec/documents/medias/Le-modèle-de-réponse-à-l'intervention.pdf>