



N° 2178

ASSEMBLÉE NATIONALE

CONSTITUTION DU 4 OCTOBRE 1958

QUINZIÈME LÉGISLATURE

Enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 18 juillet 2019

RAPPORT

FAIT

AU NOM DE LA COMMISSION D'ENQUÊTE *sur l'inclusion des élèves handicapés dans
l'école et l'université de la République,
quatorze ans après la loi du 11 février 2005,*

Présidente

MME JACQUELINE DUBOIS

Rapporteur

M. SÉBASTIEN JUMEL

Députés

La commission d'enquête sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République, quatorze ans après la loi du 11 février 2005, est composée de :

– Mme Jacqueline Dubois, *présidente* ;

– M. Sébastien Jumel, *rapporteur* ;

– M. Bertrand Bouy, M. Aurélien Pradié, Mme Cécile Rilhac, Mme Nathalie Sarles, *vice-présidents* ;

– Mme Géraldine Bannier, M. Christophe Bouillon, Mme Emmanuelle Fontaine-Domeizel, M. Maxime Minot, *secrétaires* ;

– M. Patrice Anato, Mme Blandine Brocard, Mme Danièle Cazarian, M. Dino Cinieri, M. Marc Delatte, Mme Béatrice Descamps, Mme Marianne Dubois, Mme Nathalie Elimas, Mme Agnès Firmin Le Bodo, M. Olivier Gaillard, Mme Monique Iborra, Mme Anissa Khedher, Mme Catherine Osson, M. Bertrand Pancher, Mme Béatrice Piron, Mme Mireille Robert, Mme Sabine Rubin, Mme Michèle Tabarot, Mme Sylvie Tolmont, M. Patrick Vignal.

SOMMAIRE

	Pages
AVANT-PROPOS DE LA PRÉSIDENTE	9
INTRODUCTION	11
PREMIÈRE PARTIE – INCLUSION SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE : « MOINS LACUNAIRES ET MOINS CONFIDENTIELS, LES CHIFFRES ! »	19
I. CE QUE L'ON SAIT	19
A. LE NOMBRE D'ÉLÈVES ET D'ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP N'EST QUE PARTIELLEMENT CONNU	22
1. La comptabilisation partielle des élèves en situation de handicap	22
a. Le décompte des seuls élèves bénéficiaires d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS)	24
b. Un PPS qui est au demeurant rarement formalisé	25
c. La nécessité de recourir effectivement à un document unique et opposable aux établissements accueillant l'élève en situation de handicap	28
2. La comptabilisation incertaine des étudiants en situation de handicap	29
B. LES DÉLAIS DE TRAITEMENT DES DEMANDES PAR LES MAISONS DÉPARTEMENTALES DES PERSONNES HANDICAPÉES	33
C. LA SCOLARISATION EN MILIEU ORDINAIRE : DES MARGES DE PROGRÈS ENCORE CONSÉQUENTES	36
1. Une scolarisation en classe ordinaire dont la proportion tend à décroître avec l'avancée dans le cursus scolaire	37
2. Pas assez d'unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) et pas assez d'accompagnants au sein des ULIS	40
3. Un nombre très insuffisant d'enseignants-référents	42
D. LA SCOLARISATION EN ÉTABLISSEMENT SPÉCIALISÉ : UNE SOLUTION QUI N'EST PAS SANS DÉFAUTS, MAIS DONT L'UTILITÉ RESTE AVÉRÉE	45
1. Un nombre de places stable mais insuffisant	45

2. Une durée effective de scolarisation souvent très faible.....	48
3. Les limites de la « désinstitutionalisation »	50
a. La nécessité de conforter les instituts nationaux de jeunes sourds ou aveugles dans leurs missions et leur statut	52
b. La nécessité de développer les passerelles entre les différentes modalités de scolarisation.....	56
E. UN RECOURS TRÈS MARGINAL À L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE QUI N'EST PAS SANS INCIDENCE SUR LA PÉRENNITÉ DE LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES ET SUR LA VIE DE LEURS AIDANTS FAMILIAUX	57
F. DES DIFFICULTÉS D'ACCÈS À LA SCOLARISATION QUI TOUCHENT DAVANTAGE LES ENFANTS ISSUS DE MILIEUX DÉFAVORISÉS	60
II. CE QUE L'ON NE SAIT PAS	63
A. SUR LES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP	64
1. La nécessité de compter les élèves bénéficiaires d'un plan d'accompagnement personnalisé (PAP) ou d'un projet d'accueil individualisé (PAI).....	65
a. Non recensés, bien des élèves « dys » ou présentant un autre trouble du neuro-développement ne bénéficient pas non plus d'un diagnostic en temps utile.....	66
b. Un repérage qui n'est pas facilité par les conditions d'accueil des enfants en crèche	69
2. La nécessité d'étoffer substantiellement la mesure statistique de la scolarisation en établissements spécialisés.....	70
3. L'impérieuse nécessité de mesurer l'effectivité de la mise en œuvre des notifications – notamment d'aide humaine – des CDAPH	73
B. SUR LES MAISONS DÉPARTEMENTALES DES PERSONNES HANDICAPÉES (MDPH)	75
1. Des données extrêmement lacunaires	75
2. Des moyens qui n'ont pas évolué au même rythme que les missions confiées aux MDPH	76
3. Le déploiement d'un nouveau système d'information qui ralentit considérablement l'activité des MDPH	77
DEUXIÈME PARTIE – L'ACCESSIBILITÉ UNIVERSELLE À L'ÉCOLE ET À L'UNIVERSITÉ : PASSER DE « ON VA LE FAIRE » À « ON LE FAIT »	81
I. L'ACCESSIBILITÉ ENCORE TRÈS LIMITÉE DES ÉTABLISSEMENTS	85
A. DES PROGRÈS RÉELS MAIS ENCORE INSUFFISANTS.....	86
1. Une situation contrastée selon la catégorie des établissements	87
2. Une réponse encore trop partielle	89
B. DEUX PISTES À EMPRUNTER EN PRIORITÉ	89
1. Augmenter le nombre de salles pour mieux accueillir les élèves et les acteurs extérieurs à l'école	89

2. Réduire l'effectif des classes	90
II. L'ACCESSIBILITÉ PLEINE D'EMBÛCHES DES PARCOURS SCOLAIRES ET UNIVERSITAIRES	93
A. UNE ORGANISATION INSTITUTIONNELLE INSUFFISANTE POUR ACCOMPAGNER LE HANDICAP	94
B. DES SUPPORTS ET CONTENUS PÉDAGOGIQUES INADAPTÉS OU ADAPTÉS DE FAÇON TROP TARDIVE	96
C. DES AMÉNAGEMENTS D'EXAMENS TROP COMPLEXES ET TROP ALÉATOIRES	100
D. STAGES ET FORMATION PROFESSIONNELLE : METTRE FIN À L'ORIENTATION SUBIE	105
III. L'ACCESSIBILITÉ LARGEMENT PERFECTIBLE DE L'ÉCOLE COMME COMMUNAUTÉ DE VIE	108
A. LES CARENCES DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS À L'ACCUEIL ET À LA PRISE EN CHARGE DES ÉLÈVES ET ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP	109
1. Le recul de la formation spécialisée.....	110
2. L'inadaptation de la formation initiale et continue.....	113
a. Des formations initiales et continues disparates et parfois trop théoriques et trop courtes, qui cèdent parfois le pas à l'autoformation	114
b. La nécessité d'une formation plus robuste et plus proche des réalités du terrain ...	115
B. FAIRE DE L'INCLUSION UN VÉRITABLE PROJET COMMUN AUX ENSEIGNANTS, AUX PARENTS ET AUX AUTRES ACTEURS	120
1. La nécessité de ménager du temps pour la concertation et pour des formations communes	120
2. La nécessité de mieux prendre en considération l'expertise des familles	124
3. La nécessité de restaurer la médecine scolaire et universitaire.....	127
4. La nécessité d'ouvrir les écoles aux professionnels de santé libéraux	132
TROISIÈME PARTIE – L'ACCOMPAGNEMENT : FAIRE EN SORTE QUE LES MOYENS S'ADAPTENT AUX BESOINS, ET NON L'INVERSE	137
I. L'ACCOMPAGNEMENT TANTÔT INEXISTANT TANTÔT PARTIEL DES ÉLÈVES ET ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP BÉNÉFICIAIRES D'UNE AIDE HUMAINE	138
A. LES ÉLÈVES ET ÉTUDIANTS EN ATTENTE D'ACCOMPAGNEMENT	140
B. LA QUESTION DE L'ACCOMPAGNEMENT SUR LES TEMPS PÉRI- ET EXTRA-SCOLAIRES	147
1. De grandes disparités territoriales.....	148
2. La nécessité d'un financement étatique.....	150

II. LES PÔLES INCLUSIFS D'ACCOMPAGNEMENT LOCALISÉS : ÉVALUER AVANT DE GÉNÉRALISER	153
A. UNE GÉNÉRALISATION PRÉCIPITÉE SANS ÉVALUATION PRÉALABLE QUI POSE UN PROBLÈME DE MÉTHODE	155
B. UNE MUTUALISATION DE L'ACCOMPAGNEMENT ÉRIGÉE EN PRINCIPE ET CONFIRMÉE PAR LES CHIFFRES, QUI POSE UN PROBLÈME DE FOND	157
1. Le risque que, pour des motifs budgétaires, l'aide mutualisée devienne la norme et l'aide individuelle, l'exception	157
2. Le risque de remise en cause du rôle prescripteur de la CDAPH.....	160
3. Le risque de désorganisation du service des AESH et AVS.....	162
C. CONDUIRE UNE ÉVALUATION DES EXPÉRIMENTATIONS EN COURS AVANT TOUTE GÉNÉRALISATION DES « PIAL ».....	163
III. ACCOMPAGNANTS : UNE PRÉCARITÉ QUI PERSISTE MALGRÉ LES MESURES GOUVERNEMENTALES	165
A. UNE RÉALITÉ MAL CONNUE DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE.....	165
B. DE RÉCENTS AJUSTEMENTS QUI MANQUENT D'AMBITION.....	170
1. Un diplôme d'État d'accompagnant éducatif et social (DEAES) très peu développé	171
2. La formation de soixante heures promise aux auxiliaires de vie scolaire (AVS)...	173
3. La transformation de contrats aidés d'AVS en contrats courts d'AESH.....	174
4. La précarité triennale promise aux AESH	176
C. SORTIR LES ACCOMPAGNANTS DE LA PRÉCARITÉ.....	177
1. Un recrutement direct en contrat à durée indéterminée (CDI) de droit public d'accompagnant d'élève en situation de handicap (AESH).....	177
2. Le recrutement direct en CDI à temps plein sur la base d'une durée de travail hebdomadaire de vingt-quatre heures	178
3. Offrir aux AESH une perspective de progression de carrière.....	180
D. AMÉLIORER ET HOMOGENÉISER LA FORMATION DES ACCOMPAGNANTS.....	181
CONCLUSION	183
LISTE DES PROPOSITIONS	185
EXAMEN DU RAPPORT	191
CONTRIBUTIONS REÇUES DES GROUPES POLITIQUES	207
CONTRIBUTION DU GROUPE LA RÉPUBLIQUE EN MARCHÉ	207
CONTRIBUTION DU GROUPE UDI ET INDÉPENDANTS	211
CONTRIBUTION DU GROUPE LA FRANCE INSOUMISE	215

CONTRIBUTION DU GROUPE GAUCHE DÉMOCRATE ET RÉPUBLICAINE ...	221
ANNEXE 1 : LISTE DES PERSONNES ENTENDUES DANS LE CADRE DE LA COMMISSION D'ENQUÊTE	223
ANNEXE 2 : LISTE DES SIGLES	237
ANNEXE 3 : FORMULAIRE DE DEMANDE À LA MDPH	241
ANNEXE 4 : STATISTIQUES	261

AVANT-PROPOS DE LA PRÉSIDENTE

Depuis la reconnaissance de la responsabilité de l'Éducation nationale à l'égard de tous les enfants et la promulgation du droit d'inscription à l'école des enfants présentant un handicap, il était essentiel que le parlement procède à un état des lieux exhaustif et non partisan de la mise en œuvre de la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, 14 ans après son adoption.

La commission d'enquête sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République quatorze ans après la loi du 11 février 2005, créée le 6 mars 2019, a poursuivi cet objectif permettant ainsi de compléter et enrichir les propos tenus à l'Assemblée nationale sur la place du handicap dans nos sociétés.

Dans cet intérêt, les travaux de la commission qui se sont échelonnés sur quatre mois, ont consisté en de nombreuses et riches auditions. Au côté de Sébastien Jumel, rapporteur, les membres de la commission d'enquête ont entendu et questionné des professionnels du monde de l'éducation, de diverses associations, du médico-social, des élus... Sont ainsi venus témoigner des syndicats, des collectifs de parents d'élèves, des représentants d'accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH), le Défenseur des droits, une directrice de MDPH ainsi que plusieurs ministres.

Ayant eu l'honneur de présider cette commission, je tiens à saluer l'esprit constructif qui a guidé les échanges tout au long des auditions. Un travail collaboratif semblait d'autant plus nécessaire que la problématique des personnes en situation de handicap est un sujet qui concerne l'ensemble des Français. Nous avons notamment pu le constater au moment du Grand débat national.

Mes remerciements sont destinés aux participants, intervenants et députés, pour la qualité des échanges, la précision des propos et leur implication dans ce travail collectif en faisant preuve d'une grande sincérité. Les questions posées comme les réponses apportées ont permis d'appréhender les différentes facettes des enjeux de l'école inclusive, pointant les avancées réalisées tout en notant des obstacles récurrents et les importants progrès qu'il reste à accomplir.

Enfin, il faut noter que le rapporteur de cette commission, le député Jumel a conduit une réflexion rigoureuse dans un esprit consensuel. Si de nombreuses propositions issues de ce rapport confirment l'orientation choisie par le Gouvernement depuis plus de deux ans, d'autres ouvrent d'autres pistes telle, par exemple, la demande d'outils statistiques de pilotage plus précis.

À la lumière de ces travaux, pour sécuriser le parcours des élèves et étudiants en situation de handicap, trois principaux leviers semblent devoir être prioritairement actionnés :

- la professionnalisation des accompagnants des élèves en situation de handicap ;
- le renforcement de la formation initiale et continue des enseignants ;
- l’élaboration d’un véritable partenariat entre l’école et le médico-social.

Ces trois axes ont d’ores et déjà été choisis par le Gouvernement. La démarche « Ensemble pour une école inclusive » comprend une série de réformes dont l’objectif est de simplifier les parcours, de coordonner les secteurs scolaire et médico-social. Les contributions des personnes auditionnées confortent ce nouveau paradigme. Des dispositions ont déjà été prises en faveur de la revalorisation du statut des accompagnants et de leur formation. Ainsi que pour la formation des enseignants.

La création de Pôles Inclusifs d’Accompagnement Localisés dont l’objectif est de mieux organiser l’accompagnement des élèves est l’une des mesures les plus innovantes lancée par le Ministre de l’Éducation nationale. Comme tout nouveau dispositif, il suscite des inquiétudes légitimes ; nous serons attentifs à sa mise en œuvre.

Il faut comprendre que nous sommes au milieu du gué et une véritable transformation de la politique du handicap est en train de s’opérer. En cette période charnière, l’acte II de l’école inclusive est en train de s’écrire. Les propositions de ce rapport, tout comme les mesures déjà adoptées par la majorité ou relevant de la stratégie mise en place par le Gouvernement pour une école pleinement inclusive visent l’amélioration de l’environnement éducatif et pédagogique en tenant compte du rôle de chacun des acteurs de l’école et de l’université. Aujourd’hui, tous les efforts doivent permettre le passage d’une politique du handicap axée sur la compensation à celle promouvant l’accessibilité universelle. Il s’agit d’un virage majeur. La création récente d’un service public de l’école inclusive est significative.

S’il me paraît nécessaire de se montrer humble, tant le chemin est encore long, je souhaite que le panoramique offert par cette étude contribue à l’ambition commune et forte de porter le projet d’une société inclusive afin que puisse se concrétiser, pour les élèves en situation de handicap, la transformation de l’école pour tous en celle de l’école pour chacun.

INTRODUCTION

« Mon parcours a été un combat, le pot de terre contre le pot de fer. [...] C'est "Marche ou crève". [...] C'est comme si on faisait une course à pied et qu'on nous demandait de ne jamais nous arrêter, de ne jamais respirer. [...] J'ai l'impression d'être seule au milieu de l'océan ».

C'est en ces termes que Mme Amandine Torresan, étudiante en école supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE), a décrit devant la commission d'enquête son parcours scolaire en milieu ordinaire ainsi que son parcours universitaire – parcours semés d'embûches qui l'ont conduite à envisager de mettre fin à ses jours en octobre 2017 ⁽¹⁾.

Son cas est loin d'être isolé, car c'est le même parcours du combattant qui a été dépeint à travers les nombreux témoignages de parents des élèves et des étudiants en situation de handicap, comme celui de Mme Sophie Pierroux, mère d'une élève souffrant du syndrome de Dravet, qui a confié à la commission d'enquête que *« c'est un chemin de croix »* ⁽²⁾.

Comme l'a fort bien résumé Mme Caroline Coutant, vice-présidente de l'association Info Droit Handicap, *« les problèmes commencent dès l'inscription en maternelle. Les parents peuvent être confrontés à des maires qui refusent la scolarisation, ou à des écoles qui ne l'acceptent qu'à raison d'une heure par jour ou pas du tout. [...] Pour certaines familles, cela se poursuit tout le long du parcours de scolarisation : refus à la cantine, refus de sorties scolaires, pas de participation au spectacle de fin d'année, réduction du temps de scolarisation. [...] Chaque académie interprète la législation selon son bon vouloir, ce qui crée une énorme disparité entre les différents départements »* ⁽³⁾.

Les inégalités territoriales sont si fortes, parfois au sein d'une même région, que, selon Mme Odile de Vismes, présidente de l'association « Tous pour l'inclusion ! » (TouPI), des familles sont aujourd'hui contraintes *« de déménager dans un département où l'Éducation nationale est plus accueillante et où la MDPH [maison départementale des personnes handicapées] donne un peu plus de droits »* ⁽⁴⁾.

Il y a donc un gouffre entre la pratique et la théorie qui, depuis la signature de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) à New York, il y a

(1) Audition du 22 mai 2019.

(2) Audition du 6 mai 2019.

(3) Audition du 19 mars 2019.

(4) *Idem.*

bientôt trente ans, exige que « *les enfants handicapés aient effectivement accès à l'éducation, à la formation, aux soins de santé, à la rééducation, à la préparation à l'emploi et aux activités récréatives, et bénéficient de ces services de façon propre à assurer une intégration sociale aussi complète que possible et leur épanouissement personnel, y compris dans le domaine culturel et spirituel* »⁽¹⁾.

Certes, on ne peut pas nier que des progrès ont été enregistrés depuis la loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées, qui a institué la notion d'obligation scolaire. Des circulaires datant de 1982 et visant à mettre en œuvre « *une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés* » ont permis de développer un meilleur accueil des enfants et adolescents en situation de handicap au sein de l'institution scolaire⁽²⁾.

Par la suite, la déclaration de Salamanque, venant en conclusion d'une conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux placée sous l'égide de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), a consacré, en 1994, la notion d'inclusion qu'elle a définie comme le droit de toutes les personnes, indépendamment de leur différence, à être scolarisées dans les écoles communes⁽³⁾.

Dans le sillage de cette déclaration, la loi du 11 février 2005⁽⁴⁾ a renouvelé la conception de l'accueil des élèves en situation de handicap. Son article 11 a en effet reconnu à la personne en situation de handicap un « *droit à la compensation des conséquences de son handicap quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie* », « *cette compensation consist[ant] à répondre à ses besoins, qu'il s'agisse de l'accueil de la petite enfance, de la scolarité, de l'enseignement, de l'éducation, de l'insertion professionnelle, des aménagements du domicile ou du cadre de travail nécessaires au plein exercice de sa citoyenneté et de sa capacité d'autonomie, du développement ou de l'aménagement de l'offre de service, permettant notamment à l'entourage de la personne handicapée de bénéficier de temps de répit, du développement de groupes d'entraide mutuelle ou de places en établissements spécialisés, des aides de toute nature à la personne ou aux institutions pour vivre en milieu ordinaire ou adapté* »⁽⁵⁾.

En outre, l'article 19 de cette même loi a consacré le principe selon lequel l'État, dans ses domaines de compétence, « *met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants,*

(1) Article 23 de la Convention internationale des droits de l'enfant, 20 novembre 1989.

(2) Circulaires n° 82/2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982.

(3) Voir le lien suivant : <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>

(4) Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

(5) Aujourd'hui codifié à l'article L. 114-1-1 du code de l'action sociale et des familles, ce texte prévoit que les besoins de compensation sont inscrits dans un plan personnalisé de compensation du handicap (PCH) élaboré en considération des besoins et des aspirations de la personne handicapée tels qu'ils sont exprimés dans son projet de vie, formulé par la personne elle-même ou, à défaut, avec ou pour elle par son représentant légal lorsqu'elle ne peut exprimer son avis.

adolescents ou adultes handicapés », et selon lequel « *tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements [scolaires], le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence* »⁽¹⁾.

Cependant, il a fallu attendre près de trois ans pour que la France ratifie la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH), dont l'article 24 consacre le droit des personnes handicapées à l'éducation, en imposant notamment aux États parties de veiller à ce que « *les enfants handicapés ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire* » et à ce que « *les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire* »⁽²⁾.

Ce n'est d'ailleurs qu'en 2013 que la notion d'« inclusion scolaire » des enfants et adolescents en situation de handicap a été consacrée par la loi⁽³⁾.

C'est dire si l'inclusion scolaire et universitaire des élèves et étudiants en situation de handicap avance à pas lents.

Preuve en est que, comme l'a indiqué lors de son audition le Défenseur des droits, M. Jacques Toubon, « *le handicap est le premier motif de saisine du Défenseur des droits en matière de discrimination : il représente près de 23 % des quelque 5 000 saisines sur cette base. En ce qui concerne les droits de l'enfant, 18 % des 3 000 saisines relatives aux droits de l'enfant ont porté sur ces questions en 2018* », étant précisé que « *les discriminations en raison du handicap pour les enfants qui nous sont le plus fréquemment signalées concernent les enfants atteints de troubles "dys" et les enfants autistes* »⁽⁴⁾.

Les rapports régulièrement produits par l'Organisation des Nations Unies (ONU) attestent également de ce que les marges de progrès en matière d'inclusion scolaire et universitaire restent considérables.

Ainsi, en février 2016, dans son rapport concernant la France, le comité des droits de l'enfant de l'ONU s'est déclaré « *préoccupé par* :

« *a) La persistance de la discrimination à l'égard des enfants handicapés, en particulier des enfants présentant des handicaps multiples, en termes d'accès à l'éducation et d'égalité avec les autres enfants, notamment pendant les activités*

(1) Article L. 112-1 du code de l'éducation.

(2) Article 24 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées, signée le 30 mars 2007 et ratifiée par la France le 18 février 2010.

(3) Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. L'article L. 111-1 du code de l'éducation dispose désormais que le service public de l'éducation « veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ».

(4) Audition du 2 avril 2019.

récréatives et extrascolaires, au sein des établissements scolaires et dans le cadre de la formation professionnelle ;

« b) Les grandes difficultés qu'ont les familles à obtenir et à conserver le soutien nécessaire auquel elles ont droit, notamment des heures d'accompagnement scolaire en quantité suffisante ;

« c) L'insuffisance de la formation et du soutien dont bénéficie le personnel scolaire, le nombre insuffisant d'assistants spécialisés et qualifiés et le nombre limité de programmes scolaires, de supports d'enseignement et d'évaluation et de salles de classe accessibles et adaptés. »

Ce constat a conduit le comité à « prier instamment » notre pays :

– « *de reconnaître le droit de tous les enfants à l'éducation inclusive* » ;

– « *d'organiser la collecte de données sur les enfants handicapés* » ;

– « *de former tous les enseignants et les professionnels de l'éducation à l'éducation inclusive et au soutien individualisé, en créant des environnements inclusifs et accessibles et en prêtant l'attention voulue à la situation particulière de chaque enfant* » ⁽¹⁾.

Plus récemment, le rapport publié le 8 janvier 2019 par la rapporteure spéciale des Nations Unies sur les droits des personnes handicapées, Mme Catalina Devandas-Aguilar, à la suite de sa visite en France en octobre 2017, a invité le Gouvernement à « *réformer en profondeur son système [s'il] souhaite offrir des réponses et des solutions véritablement inclusives à toutes les personnes handicapées* », estimant que « *les mesures qui sont prises actuellement pour répondre aux besoins de ces personnes sont extrêmement spécialisées et cloisonnées* » et que « *ce cloisonnement ne fait qu'entretenir une fausse image des personnes handicapées, les présentant comme des personnes à prendre en charge plutôt que comme des sujets de droit* » ⁽²⁾.

Certes, les gouvernements successifs se plaisent à brandir certains chiffres révélant une massification de l'accueil des élèves et étudiants en situation de handicap dans les établissements scolaires et universitaires depuis la loi du 11 février 2005.

Il est vrai que cette loi a marqué un « acte I » de l'inclusion scolaire et universitaire des élèves et étudiants en situation de handicap dans la mesure où, en l'espace de quatorze ans, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire a bondi d'environ 100 000 en 2006 à près de 340 000 en 2018 et

(1) Voir le lien suivant :

https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fFRA%2fCO%2f5&Lang=en.

(2) Voir le lien suivant :

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

où le nombre d'étudiants en situation de handicap a lui aussi triplé, passant d'environ 8 000 en 2006 à près de 30 000 en 2018.

Cependant, pour reprendre l'élégante formule de M. Emmanuel Jacob, administrateur de l'Union nationale des associations de parents et amis de personnes handicapées mentales (UNAPEI), « *l'école inclusive ne devrait pas être qu'un îlot de satisfaction dans un océan de renoncement* »⁽¹⁾.

Or, à cet égard, « *les retours de terrain [...] font état d'une progression certes quantitative de la scolarisation des enfants en situation de handicap, mais pas nécessairement qualitative* », a expliqué, lors de son audition, M. Ali Rabeh, directeur de cabinet du président de la Fédération des associations pour adultes et jeunes handicapés (APAJH). M. Rabeh a ajouté que, dans les faits, « *de nombreux élèves restent à la porte de l'école à la rentrée, que certains fréquentent l'école de manière très partielle alors qu'ils sont intégrés dans les statistiques et dans le nombre de 340 000 élèves scolarisés [en milieu ordinaire], et que les temps d'accompagnement individuel qui ne respectent pas les notifications des maisons départementales des personnes handicapées sont monnaie courante* »⁽²⁾.

En d'autres termes, la progression quantitative de l'accueil des élèves et étudiants en situation de handicap dans les établissements scolaires et universitaires ne saurait masquer les graves lacunes dont pâtissent les conditions de cet accueil d'un point de vue qualitatif.

Comme Mme Caroline Coutant y a exhorté, « *il faut arrêter de s'en tenir à de grands discours démagogiques et cesser les manifestations d'autosatisfaction quand les familles crient à l'aide. Il est temps d'évoquer les sujets qui fâchent, de prendre en compte les dysfonctionnements que nous constatons quotidiennement, de ne plus s'en exonérer en prétextant qu'il s'agit d'un cas isolé* »⁽³⁾.

C'est l'état d'esprit qui a animé le groupe de la Gauche démocrate et républicaine lorsque, dans le cadre du « droit de tirage » que lui reconnaît l'article 141 du Règlement de l'Assemblée nationale, il a choisi, le 23 janvier dernier, de faire l'état des lieux, sans fard ni tabou, de l'inclusion des élèves et étudiants en situation de handicap dans l'école et l'université de la République, quatorze ans après la loi du 11 février 2005.

L'objectif était double. Il s'agissait :

– d'une part d'établir un diagnostic partagé (et aussi précisément chiffré que possible) de la situation – car, du point de vue du rapporteur, on ne pourra progresser que sur ce que l'on saura correctement mesurer ;

(1) Audition du 2 avril 2019.

(2) *Idem.*

(3) Audition du 19 mars 2019.

– et, d’autre part, de proposer un « acte II » de la loi du 11 février 2005, fondé sur le pari, inspiré du « principe d’éducabilité », que tous les élèves et étudiants peuvent apprendre, à condition de leur en donner les moyens.

Pour relever le premier de ces deux défis, le rapporteur s’est attaché à faire le départ entre ce que l’on sait et ce que l’on ignore des réalités de l’inclusion scolaire et universitaire des élèves et étudiants en situation de handicap, ce qui l’a conduit à interroger plusieurs des ministères chargés de la mise en œuvre de cette politique publique. Outre le secrétariat d’État auprès du Premier ministre chargé des personnes handicapées, les ministères de l’Éducation nationale et de la jeunesse, de l’Enseignement supérieur, de la recherche et de l’innovation, ainsi que des Solidarités et de la santé ont été destinataires d’un questionnaire auquel il a été apporté des réponses qui ont révélé le caractère dispersé et incomplet des données disponibles. Cela tient notamment – mais pas seulement – au fait que plusieurs ministères sont compétents, rien que pour la scolarisation dans les premier et second degrés : ministère de l’Éducation nationale et de la jeunesse pour la scolarisation en milieu ordinaire, ministère des Solidarités et de la santé pour la scolarisation en établissements hospitaliers et médico-sociaux, mais aussi ministère de l’Agriculture et de l’alimentation pour les établissements d’enseignement agricole et maritime.

Sans aller jusqu’à faire sienne la recommandation formulée par le Conseil national consultatif des personnes handicapées (CNCPH), qui préconisait l’an dernier d’« étudier la création d’un ministère unique ayant, parmi ses missions, la responsabilité de tous les enfants (petite enfance, école, accompagnements...), dont ceux en situation de handicap »⁽¹⁾, le rapporteur estime urgent et indispensable qu’en cohérence avec l’objectif affiché par le Gouvernement de créer, pour la rentrée 2019, un « grand service public de l’école inclusive »⁽²⁾, le pilotage de la mesure statistique de l’inclusion scolaire et universitaire soit mieux structuré et centralisé. Car, après tout, le ministre de l’Éducation nationale devrait être le ministre de tous les élèves, qu’ils soient scolarisés en milieu ordinaire, en établissement hospitalier (si leur santé le rend nécessaire) ou en établissement médico-social (si leurs besoins spécifiques ne permettent pas une scolarisation dans les murs de l’école).

Proposition n° 1 **En cohérence avec l’objectif de création d’un « grand service public de l’école inclusive », structurer et centraliser le pilotage de la mesure statistique de l’inclusion scolaire et universitaire des élèves et étudiants en situation de handicap.**

(1) CNCPH, École inclusive : état des lieux, réflexions et recommandations, avril 2018, recommandation n° 24. Dans la même logique, une contribution écrite adressée à la commission d’enquête par M. Olivier Paolini, enseignant spécialisé et président de « L’inclusion en marche », suggère de comptabiliser les effectifs des élèves scolarisés dans des établissements médico-sociaux spécialisés dans les effectifs de l’Éducation nationale, et même de placer ces établissements sous la tutelle du ministre de l’Éducation nationale.

(2) Voir le lien suivant : https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/2019_dp_ecole_inclusive.pdf

Rendre les chiffres moins lacunaires et moins confidentiels, les actualiser plus régulièrement (et autant que possible en temps réel) et les partager avec l'ensemble des acteurs concernés : c'est là la condition pour une gestion plus efficiente des politiques publiques qui visent à améliorer l'inclusion scolaire et universitaire des élèves et étudiants en situation de handicap.

Ces politiques méritent d'être déployées de manière encore bien plus ambitieuse qu'elles ne le sont aujourd'hui dans le cadre de la « *révolution copernicienne* » annoncée par le ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse, M. Jean-Michel Blanquer ⁽¹⁾. Elles gagneraient en particulier à faire l'objet d'une programmation des objectifs et des moyens (à la fois humains et matériels) qui, grâce à une politique nationale construite à partir de concertations menées sur les territoires, permette de réduire les fortes inégalités sociales et territoriales que la commission d'enquête a pu constater au gré des quelque quarante auditions et tables rondes auxquelles elle a procédé.

C'est de ce riche travail d'écoute et d'investigation que résulte la cinquantaine de propositions que le rapporteur soumet dans le présent rapport pour réaliser le « *saut qualitatif* » que Mme Sophie Cluzel a appelé de ses vœux lors de son audition ⁽²⁾, et pour « *passer de "Oui, on va le faire" à "Oui, on le fait"* », selon la jolie formule de Mme Amandine Torresan ⁽³⁾.

(1) *Audition du 18 juin 2019.*

(2) *Audition du 19 juin 2019. Et Mme Cluzel d'ajouter que « ce saut qualitatif doit concerner toute la chaîne, depuis l'accueil de la petite enfance [...] à l'enseignement supérieur et au premier emploi ».*

(3) *Audition du 22 mai 2019.*

PREMIÈRE PARTIE

INCLUSION SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE : « MOINS LACUNAIRES ET MOINS CONFIDENTIELS, LES CHIFFRES ! »

« *J'aimerais beaucoup pouvoir vous livrer des chiffres sur la situation réelle des élèves handicapés à l'école, mais force est de constater que c'est un secret bien gardé* » a déclaré devant la commission d'enquête Mme Odile de Vismes, présidente de l'association « Tous pour l'inclusion ! » (TouPI) ⁽¹⁾.

Ce témoignage a été corroboré par celui de Mme Danièle Langloys, présidente de l'association Autisme France, qui a expliqué que, s'agissant du nombre d'élèves autistes scolarisés en milieu ordinaire ou en établissement spécialisé, « *les derniers chiffres qui nous ont été fournis par l'Éducation nationale [l'ont été] en petit comité, et cela n'a donc strictement rien d'officiel* » car « *les données statistiques sont publiées au compte-gouttes par l'Éducation nationale* ».

Ces témoignages concordants ont même été confirmés par le Défenseur des droits, M. Jacques Toubon, qui a déploré devant la commission d'enquête que « *nous manquons d'un système statistique d'information et de suivi des décisions d'orientation* ». Et d'ajouter : « *si je n'ai pu citer que les chiffres relatifs à l'année scolaire 2017-2018, c'est que, six mois après la rentrée de l'automne 2018, nous n'avons pas les nombres exacts pour l'année scolaire en cours ; c'est surprenant* » ⁽²⁾.

Surpris, le rapporteur l'a été tout autant. Car, si, à force de ténacité, il a tout de même fini par obtenir un certain nombre de données (I), le caractère parcellaire de ces dernières ne peut qu'inquiéter au regard des prérequis d'un pilotage fiable des politiques publiques (II).

I. CE QUE L'ON SAIT

Certains éléments transmis par le Gouvernement au rapporteur permettent de préciser – sans toutefois prétendre à l'exhaustivité – la connaissance du nombre d'élèves et d'étudiants en situation de handicap (A), des délais de traitement de leurs diverses demandes par les maisons départementales des personnes handicapées (B), des caractéristiques de leur scolarisation en milieu ordinaire (C), en établissement spécialisé (D) ou à distance (E), ou encore de leur profil sociologique (F).

(1) Audition du 19 mars 2019.

(2) Audition du 2 avril 2019.

Toutefois, pour une meilleure compréhension de ces données, il sera d'abord effectué un bref rappel du processus de reconnaissance du handicap.

Les grandes étapes du processus de reconnaissance du handicap des élèves et de leur orientation scolaire

Créées par la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, les maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) associent le conseil départemental, les services de l'État, les organismes de protection sociale (caisses d'allocations familiales et d'assurance-maladie) ainsi que des représentants des associations représentatives des personnes en situation de handicap. Elles sont chargées de l'accueil, de l'accompagnement, de l'information et du conseil des personnes handicapées et de leurs proches dès l'apparition du handicap et tout au long de son évolution ⁽¹⁾.

Dans chaque département, il existe une MDPH qui fonctionne comme un guichet unique pour toutes les démarches liées aux diverses situations de handicap et pour l'accès à tous les droits, prestations et aides dont peuvent bénéficier les personnes en situation de handicap.

Au sein des MDPH, des équipes pluridisciplinaires d'évaluation (EPE) ⁽²⁾ comprenant des médecins, des infirmiers, des ergothérapeutes ou encore des psychologues procèdent à une évaluation fine des besoins des personnes en situation de handicap, sur la base de laquelle les commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) ⁽³⁾ déterminent les réponses concrétisant le droit à compensation des conséquences du handicap consacré par l'article L. 114-1-1 du code de l'action sociale et des familles ⁽⁴⁾.

Les besoins de compensation sont inscrits dans un plan personnalisé de compensation du handicap (PCH) élaboré en considération des besoins et des aspirations de la personne handicapée tels qu'ils sont exprimés dans son projet de vie, formulé par la personne elle-même ou, à défaut, avec ou pour elle par son représentant légal lorsqu'elle ne peut exprimer son avis.

(1) Articles L. 146-3 et suivants du code de l'action sociale et des familles.

(2) Article L. 146-8 du code de l'action sociale et des familles.

(3) Article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles.

(4) Ce sont ainsi les CDAPH qui décident de l'orientation des personnes handicapées (enfant ou adulte) et des mesures propres à assurer leur insertion scolaire, professionnelle et sociale et qui désignent à cet effet les établissements ou services répondant aux besoins de l'enfant handicapé ou concourant à la rééducation, à l'éducation, au reclassement et à l'accueil de l'adulte handicapé.

Ce sont également les CDAPH qui attribuent l'ensemble des aides (allocation d'éducation de l'enfant handicapé – AEEH, allocation aux adultes handicapés – AAH) et des prestations (carte d'invalidité, de priorité ou de stationnement), et notamment la prestation de compensation du handicap (PCH) versée par le conseil départemental.

Les enfants et adolescents en situation de handicap bénéficient d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS) qui détermine les conditions de leur scolarisation jusqu'à l'enseignement supérieur – étant précisé que, lorsqu'ils sont scolarisés en milieu ordinaire, la compensation des conséquences de leur handicap prend (de plus en plus) souvent la forme de l'aide humaine d'un auxiliaire de vie scolaire, mais qu'elle peut aussi se traduire par la fourniture d'un matériel pédagogique adapté ou encore par des aménagements pour passer les examens.

Un enfant en situation de handicap peut :

– soit être inscrit dans un établissement scolaire classique, dans une classe ordinaire ou dans une classe spécialisée : unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS école) en primaire ⁽¹⁾, section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) au collège ⁽²⁾, et unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS collège ou lycée) au collège et au lycée ;

– soit être inscrit en milieu adapté, c'est-à-dire dans un établissement médico-social ;

– soit bénéficier d'un enseignement à distance délivré par le centre national d'enseignement à distance (CNED) ou par un service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD) ;

– soit, s'il est hospitalisé, suivre un enseignement individualisé adapté à son âge et son handicap dans un centre scolaire du service pédiatrique de l'hôpital.

Le choix du type d'établissement dans lequel l'enfant en situation de handicap est scolarisé revient aux CDAPH. Depuis la loi du 11 février 2005, ce n'est plus l'Éducation nationale qui est responsable de la décision d'orientation : elle doit mettre en œuvre des compensations décidées souverainement par les CDAPH sans préjuger des moyens de gestion.

En application de l'article L. 351-2 du code de l'éducation, ce sont en effet les CDAPH qui désignent les établissements ou les services – ou à titre exceptionnel l'établissement ou le service – correspondant aux besoins de l'enfant ou de l'adolescent en mesure de l'accueillir – étant précisé que leurs décisions s'imposent aux établissements scolaires ordinaires comme aux établissements médico-sociaux, dans la limite de la spécialité au titre de laquelle ils ont été autorisés ou agréés, et que, lorsque les parents ou le représentant légal de l'enfant ou de l'adolescent handicapé font connaître leur préférence pour un établissement ou un service correspondant à ses besoins et en mesure de l'accueillir, les CDAPH sont tenues de faire figurer cet établissement ou service au nombre de ceux qu'elles désignent, quelle que soit sa localisation.

(1) Dans le cadre d'une ULIS située dans une école, un collège ou un lycée, les élèves sont inscrits dans une classe ordinaire de référence (en fonction de leur âge) au sein de laquelle ils suivent certains apprentissages. Par ailleurs, ils bénéficient de regroupements dans la classe de l'ULIS où intervient un enseignant spécialisé en collaboration avec un accompagnement en dispositif collectif (parfois qualifié d'« AESH-co »)

(2) Les SEGPA et les établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) accueillent des élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention d'aide et de soutien et l'allongement des cycles. Ces élèves reçoivent un enseignement adapté leur permettant d'accéder à une formation qualifiante et diplômante de niveau V au moins (c'est-à-dire du niveau du brevet, du certificat d'aptitude professionnelle – CAP – ou du brevet d'études professionnelles – BEP).

Par ailleurs, lorsque les CDAPH estiment que la scolarisation d'un enfant dans une classe de l'enseignement public ou d'un établissement privé sous contrat requiert une aide individuelle ou mutualisée dont elle détermine la quotité horaire et qui est apportée par un auxiliaire de vie scolaire (AVS) ou par un accompagnant d'élèves en situation de handicap (AESH), elles le notifient à ces établissements, conformément à l'article L. 351-3 du code de l'éducation.

Autrement dit, les CDAPH prescrivent – l'orientation, mais aussi les éventuelles aides matérielles ou humaines – et l'Éducation nationale applique. Il revient en effet aux directions des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN) de mettre en œuvre les notifications des CDAPH.

A. LE NOMBRE D'ÉLÈVES ET D'ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP N'EST QUE PARTIELLEMENT CONNU

De l'aveu même du Gouvernement, le nombre d'élèves et d'étudiants en situation de handicap n'est pas connu avec certitude, faute, pour les élèves, de ne compter que ceux d'entre eux qui bénéficient d'un projet personnalisé de scolarisation (1), et, pour les étudiants, de ne disposer que d'enquêtes purement déclaratives (2).

1. La comptabilisation partielle des élèves en situation de handicap

Pour bien saisir le caractère partiel du décompte des élèves en situation de handicap, il convient de rappeler que plusieurs dispositifs ont été créés pour organiser le parcours d'élèves rencontrant des difficultés scolaires, notamment en raison de leur état de santé ou de leur situation de handicap.

Tout d'abord, le **projet d'accueil individualisé (PAI)**, défini par la circulaire n° 2003-135 du 8 septembre 2003 et rédigé en concertation avec le médecin de l'Éducation nationale, permet de préciser les adaptations nécessaires (aménagements d'horaires, organisation des actions de soins, etc.) pour des enfants et adolescents dont l'état de santé rend nécessaire l'administration de traitements ou de protocoles médicaux afin qu'ils poursuivent une scolarité dans des conditions aussi ordinaires que possible.

Ensuite, le **plan d'accompagnement personnalisé (PAP)**, défini par la circulaire n° 2015-016 du 22 janvier 2015 et proposé par l'équipe pédagogique ou la famille, sous réserve de l'avis du médecin de l'Éducation nationale, permet à tout élève qui n'est pas reconnu comme présentant un handicap au sens de la loi ⁽¹⁾, mais qui rencontre des difficultés scolaires durables en raison d'un trouble des apprentissages, de bénéficier d'aménagements et d'adaptations de nature

(1) L'article L. 114 du code de l'action sociale et des familles définit le handicap 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 ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ».

pédagogique. Relevant du droit commun, le PAP n'ouvre pas droit à des mesures de compensation (matériel pédagogique adapté, etc.) ou de dispense d'enseignement. Il est révisé tous les ans afin de faire le bilan des aménagements et adaptations pédagogiques déjà mis en place et de les faire évoluer.

Enfin, le **projet personnalisé de scolarisation (PPS)**, défini à l'article D. 351-5 du code de l'éducation, organise et coordonne les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap au sens reconnu par la loi. En principe élaboré par l'équipe pluridisciplinaire d'évaluation (EPE) de la MDPH à partir des besoins identifiés de l'élève et rédigé conformément à un modèle défini par arrêté conjoint des ministres chargés de l'Éducation nationale, de l'agriculture et des personnes handicapées, le PPS 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 CDAPH statue sur l'orientation, notamment dans les structures spécialisées, et sur les moyens nécessaires : matériel pédagogique adapté ou aides humaines. Révisé au moins à chaque changement de cycle ou d'orientation scolaire, le PPS doit comporter :

– la mention du ou des établissements où l'élève est effectivement scolarisé ;

– les objectifs pédagogiques définis par référence au socle commun de connaissances, de compétences et de culture et au contenu ou référentiel de la formation suivie au vu des besoins de l'élève, étant précisé que ces objectifs tiennent compte de l'éventuelle nécessité d'adapter la scolarisation de l'élève en fonction des actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales ;

– les décisions de la CDAPH dans les domaines relatifs au parcours de formation mentionnés à l'article D. 351-7 du code de l'éducation (attribution d'une aide humaine et autres mesures de compensation de nature à favoriser la scolarité de l'élève handicapé, comme l'attribution d'un matériel pédagogique adapté) ;

– les préconisations utiles à la mise en œuvre de ce projet, telles que le niveau d'inclusion lors d'une scolarisation en dispositif collectif ou les types d'aménagements pédagogiques nécessaires.

Or, si, parmi ces trois instruments ⁽¹⁾, seul le dernier bénéficie à des élèves officiellement reconnus par une MDPH comme présentant un handicap, il n'en demeure pas moins que, selon le Défenseur des droits, M. Jacques Toubon, il est

(1) On pourrait y ajouter un quatrième : le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE). Défini à l'article D. 311-12 du code de l'éducation, ce programme concerne les élèves qui, hors de toute notion de trouble ou de handicap, risquent de ne pas maîtriser certaines connaissances et compétences attendues à la fin d'un cycle d'enseignement. Il s'agit d'un plan coordonné d'actions conçu pour répondre aux besoins de l'élève, allant de l'accompagnement pédagogique différencié conduit en classe, aux aides spécialisées ou complémentaires. Il est élaboré par l'équipe pédagogique, discuté avec les parents et présenté à l'élève.

regrettable de « *ne pas comptabiliser les élèves qui, bien que répondant à la définition du handicap, ne relèvent pas d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS), mais d'un plan d'accompagnement personnalisé (PAP). [Car] beaucoup d'élèves ne sont donc pas comptabilisés ; c'est le cas, par exemple, d'un grand nombre d'élèves "dys" qui entrent dans ce dispositif et qui ne sont pas recensés* »⁽¹⁾.

a. Le décompte des seuls élèves bénéficiaires d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS)

Confirmant ce qui a été dit à plusieurs reprises au cours des auditions de la commission d'enquête, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse (MENJ) a indiqué au rapporteur ne pas connaître le nombre d'élèves bénéficiaires d'un PAP ou d'un PAI, mais seulement le nombre d'élèves bénéficiaires d'un PPS – et ce grâce à trois enquêtes, dont :

– deux (enquêtes dites « n° 3 » et « n° 12 ») recensent chaque année les élèves qui bénéficient d'un PPS à la suite du dépôt d'une demande auprès d'une MDPH et qui sont scolarisés dans les premier et second degrés en milieu ordinaire, y compris avec l'appui d'un dispositif collectif de type ULIS ;

– et la troisième (enquête dite « n° 32 ») recense chaque année les enfants accueillis et scolarisés (ou pas) dans les établissements hospitaliers et médico-sociaux.

S'agissant du nombre d'élèves bénéficiaires d'un PPS, les indications de la DEPP sont contradictoires : tout en expliquant que les données sont disponibles « *seulement à la date de janvier de chaque année* », la DEPP indique que « *les enquêtes ne permettent pas d'observer les effectifs à la date de la rentrée ni au 1^{er} janvier* ».

C'est finalement le nombre d'élèves bénéficiaires d'un PPS par année scolaire qui a été communiqué au rapporteur – et encore de façon complète seulement pour l'année scolaire 2017-2018 et les années scolaires antérieures, car le nombre d'élèves bénéficiaires d'un PPS et scolarisés en établissement hospitalier ou médico-social ne semble pas connu pour l'année scolaire en cours, contrairement au nombre d'élèves scolarisés en milieu ordinaire dans les premier et second degrés, qui est de 337 795 élèves au niveau national en 2018-2019⁽²⁾, dont 241 780 en classe ordinaire.

Pour l'année scolaire 2017-2018, on dénombrait environ 390 000 élèves bénéficiaires d'un PPS, dont 320 000 étaient scolarisés en milieu ordinaire et

(1) Audition du 2 avril 2019.

(2) Voir les tableaux n° 1.1 à 1.9 figurant en annexe et présentant le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire dans les premier et second degrés, de 2009 à 2019, au niveau national, par académie, par département et par type d'établissement (école, collège, lycée général et technologique, lycée professionnel, établissements régionaux d'enseignement adapté – EREA).

70 000 en établissement hospitalier ou médico-social. S'agissant de la seule scolarisation en milieu ordinaire, les effectifs d'élèves bénéficiaires de ce type de scolarisation ont donc presque doublé en l'espace de dix ans, puisqu'ils étaient d'environ 190 000 en 2009-2010, ainsi que le montre le tableau ci-dessous.

NOMBRE TOTAL D'ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS EN MILIEU ORDINAIRE DANS LES PREMIER ET SECOND DEGRÉS, PAR ANNÉE SCOLAIRE

2009-2010	187 490
2010-2011	201 388
2011-2012	210 395
2012-2013	225 563
2013-2014	239 160
2014-2015	259 941
2015-2016	278 978
2016-2017	NC
2017-2018	321 476
2018-2019	337 795

Source : MENJ, DEPP

Il faut néanmoins garder à l'esprit que la base même de la mesure du nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire ou en établissement spécialisé est fragile puisque le PPS est rarement formalisé comme il se doit au sein des MDPH.

b. Un PPS qui est au demeurant rarement formalisé

Alors que « *le PPS constitue le document de référence du parcours de l'élève en situation de handicap* », « *une large majorité des départements n'élaborent pas ou peu de PPS* », d'après le rapport remis l'an dernier au Gouvernement par l'IGAS, l'IGEN et l'IGAENR ⁽¹⁾. « *Certains le réservent pour des situations difficiles, d'autres n'en font pas et se servent du GEVA-Sco* ⁽²⁾ *comme projet de scolarisation. Ceux qui fondent le parcours de l'élève sur un PPS dûment rédigé sont relativement rares. [...] Dans certains départements, il n'y a pas de PPS... Certains acteurs interrogés dans les écoles et les établissements secondaires ignorent même l'existence et la fonction de ce dispositif* » ⁽³⁾.

Ces constats ont été confirmés à de multiples reprises au fil des auditions de la commission d'enquête.

(1) IGAS-IGEN-IGAENR, Évaluation de l'aide humaine pour les élèves en situation de handicap, juin 2018, pp. 50-51.

(2) Le « GEVA-Sco » désigne le « guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation » prévu par un arrêté du 6 février 2015. Ce document normalisé au niveau national a vocation à rassembler toutes les informations utiles sur l'élève aux fins de l'identification et de l'évaluation des besoins sur la base desquelles est construit le PPS. Le 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 (ESS) réunies par l'enseignant référent. Il a pour finalité de garantir une continuité entre toutes les étapes de la scolarité et de faciliter la transmission d'informations entre les acteurs ainsi que la mise en place de parcours cohérents.

(3) IGAS-IGEN-IGAENR, rapport précité, pp. 52-53. Lors de son audition, Mme Valérie Siphimalani, secrétaire générale adjointe du SNES-FSU, a reconnu que « dans la majorité des cas, ces documents sont égarés quelque part. La plupart des collègues ne connaissent même pas l'existence de ces documents ».

Selon Mme Odile de Vismes, présidente de l'association « Tous pour l'inclusion ! », le PPS est rarement élaboré dans les faits, de sorte que « *les besoins réels de l'enfant, les aménagements et les adaptations pédagogiques dont l'enfant devrait bénéficier ne sont généralement indiqués sur aucun document officiel* »⁽¹⁾. En effet, d'après le responsable du groupe « inclusion scolaire-ASH » du SNES-FSU, M. Jérôme Motard, « *si les parents n'ont pas la présence d'esprit de réclamer par écrit dans leur projet de vie, au moment de constituer leur dossier MDPH, qu'un PPS distinct du GEVA-Sco soit rédigé, le PPS n'existe pas* »⁽²⁾.

Or les parents sont souvent perdus au milieu de tous ces sigles et de toute cette paperasse, faute d'être correctement accompagnés dans leurs démarches auprès des MDPH. Certes, le Gouvernement a annoncé la mise en place, dans chaque département, d'une cellule d'accueil, d'écoute et de réponse destinée aux familles qui fournira des indications dans de brefs délais du mois de juin au mois d'octobre. Il s'agirait « *d'une part, [d']informer les familles, d'une manière générale, sur les dispositifs existants et le fonctionnement du service public de l'École inclusive, et, d'autre part, [de] répondre aux familles sur le dossier de leur(s) enfant(s) avec un objectif affiché de réponse aux demandeurs dans les 24 heures suivant l'appel* »⁽³⁾.

Mais, au-delà de cette initiative qu'il ne peut qu'approuver, le rapporteur estime qu'il faut aller plus loin. À cet égard, il partage la volonté exprimée lors de son audition par la secrétaire d'État chargée des personnes handicapées, Mme Sophie Cluzel, d'encourager le développement et la valorisation des réseaux d'expertise parentale qui fleurissent aujourd'hui de façon informelle, parfois sur les réseaux sociaux, et qui offrent leurs services aux familles qui découvrent le handicap de leur enfant pour les guider et les accompagner dans le processus de demande de compensations auprès des MDPH.

L'exemple de la MDPH des Landes, où les associations de parents tiennent une permanence ouverte, gagnerait peut-être à essaimer car, comme l'a dit Mme Cluzel, « *pour redevenir un parent d'élève "tout court", un parent d'enfant handicapé a besoin de l'appui de ses pairs, de parents experts qui expliqueront quelles sont les solutions possibles* »⁽⁴⁾.

Il faut en effet faire en sorte que les familles ne se sentent plus seules, ce qui passe à la fois par un meilleur accompagnement de leurs démarches auprès des MDPH et par une meilleure association à la construction des PPS, sans pour autant remettre en cause les prérogatives des CDAPH, qui doivent être confortées, ni l'approche pluridisciplinaire de chaque situation (pour laquelle une formation de tous les professionnels serait nécessaire).

(1) Audition du 19 mars 2019.

(2) Audition du 7 mai 2019.

(3) Voir https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/2019_dp_ecole_inclusive.pdf

(4) Audition du 19 juin 2019.

Proposition n° 2 Rendre la construction du dossier MDPH plus accessible à tous et mieux accompagner les familles dans leurs démarches.

Toujours est-il que, « *lorsque le projet personnalisé de scolarisation existe, il est simple et même sommaire quant à son contenu* »⁽¹⁾, selon Mme Caroline Coutant, vice-présidente de l'association Info Droit Handicap.

D'après M. Julien Colombo, représentant du SNUIPP-FSU, « *la plupart du temps, le PPS transmis à l'école n'est que la notification d'orientation ou d'aide humaine ; il ne contient rien d'autre. On ne peut pas parler de projet : c'est seulement une notification* »⁽²⁾.

Lors de son audition, l'administratrice de l'association des directeurs de MDPH, Mme Marie du Bouëtiez, est convenue des défaillances et disparités territoriales dans la mise en œuvre des PPS. Selon elle, ces défaillances et disparités seraient dues non seulement à une appropriation lacunaire de cet outil par les MDPH, mais aussi – et plus prosaïquement – à des problèmes informatiques. « *Dans le Val-de-Marne, par exemple, nous ne pouvons pas utiliser ce document [a-t-elle expliqué]. Nous avons travaillé dessus avec l'éditeur informatique pour nous mettre en conformité avec la réglementation, mais quand nous l'éditions, il sort d'une manière absolument illisible et incompréhensible pour les familles. [...] La dizaine de MDPH qui a le même outil informatique que nous a vraisemblablement rencontré les mêmes difficultés* »⁽³⁾.

Quoi qu'il en soit, l'absence ou l'indigence du PPS est lourde de conséquences non seulement pour la scolarisation d'un élève dans tel ou tel département, mais aussi en cas de déménagement d'un département à un autre.

Mme Agnès Duguet, représentante du SNUIPP-FSU, a ainsi fait état d'un « *problème de suivi du dossier d'un département vers un autre, qui peut engendrer des difficultés de continuité dans la scolarisation* »⁽⁴⁾. M. Dominique Gamard, chef d'établissement au collège Le Campigny à Blangy-sur-Bresle, a abondé en ce sens, expliquant que « *quand un enfant déménage [dans le département voisin], son dossier met plusieurs mois à franchir la Bresle, le fleuve qui sépare la Seine-Maritime de la Somme* »⁽⁵⁾.

Du point de vue du directeur de cabinet du président de la Fédération des associations pour adultes et jeunes handicapés (APAJH), M. Ali Rabeh, l'appropriation très hétérogène du PPS d'un territoire à l'autre conduit à « *prendre en otage des familles, qui sont soit "assignées à résidence", soit condamnées à*

(1) Audition du 19 mars 2019.

(2) Audition du 6 mai 2019.

(3) Audition du 26 mars 2019.

(4) Audition du 19 mars 2019.

(5) Audition du 6 mai 2019.

déménager pour pouvoir trouver des conditions favorables à l'épanouissement de leurs enfants »⁽¹⁾.

Cette situation n'est plus tolérable. Il est désormais grand temps que ces différents dispositifs (PPS, GEVA-Sco, document de mise en œuvre) qui se sont accumulés au fil des ans, sans pour autant que leur finalité et leur utilité propres aient été perçues par les acteurs sur le terrain, gagnent à la fois en visibilité et en lisibilité.

c. La nécessité de recourir effectivement à un document unique et opposable aux établissements accueillant l'élève en situation de handicap

Lors de son audition, Mme Bénédicte Kail, conseillère nationale « éducation-familles » au sein d'APF-France Handicap, a suggéré « *d'introduire un document unique, qui remplacerait le GEVA-Sco, le PPS et le document de mise en œuvre du PPS. Ce document, qui partirait des besoins de l'enfant, détaillerait tous les aménagements et toutes les adaptations pédagogiques nécessaires. Il engagerait l'Éducation nationale et offrirait des moyens de recours aux familles en cas de non-application* »⁽²⁾.

C'est en somme la conclusion à laquelle étaient parvenus, en février dernier, les acteurs conviés à la concertation « Ensemble pour une école inclusive », lancée en octobre 2018 par le ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse et la secrétaire d'État chargée des personnes handicapées. Ils ont en effet proposé de substituer à l'ensemble des documents actuels (PPS, GEVA-Sco et document de mise en œuvre) un « plan de scolarisation » qui :

– reprendrait les éléments d'évaluation, les aménagements et adaptations pédagogiques, les orientations relatives au parcours des élèves en situation de handicap ;

– concernerait les temps périscolaires et extrascolaires (ce qui n'est pas le cas aujourd'hui) ;

– serait opposable aux établissements accueillant les élèves.

Le rapporteur estime qu'il s'agirait d'une mesure de simplification bienvenue, de nature à favoriser l'appropriation et donc l'effectivité d'instruments aujourd'hui largement ignorés ou mal utilisés – et ce au préjudice des élèves en situation de handicap.

(1) Audition du 2 avril 2019.

(2) *Idem.*

Proposition n° 3 En lieu et place du PPS, du Geva-Sco et de leur document de mise en œuvre, concevoir et imposer le recours à un document unique et opposable aux établissements accueillant l'élève en situation de handicap.

Une diffusion effective de ce document unique au sein des MDPH aurait de plus l'avantage de fiabiliser le recensement des élèves en situation de handicap, qui, actuellement, demeure partiel... quand celui des étudiants en situation de handicap reste, quant à lui, très incertain.

2. La comptabilisation incertaine des étudiants en situation de handicap

Le nombre d'étudiants en situation de handicap n'est pas connu avec certitude car il ressort d'une enquête annuelle de recensement qui est purement déclarative. Les étudiants en situation de handicap qui n'ont pas sollicité d'aménagement auprès des dispositifs « handicap » de leur établissement d'enseignement supérieur ne sont donc pas recensés.

Néanmoins, sur la base de cette enquête déclarative, la direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP) du ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (MESRI) indique qu'en 2017-2018, on comptait 29 989 étudiants en situation de handicap, dont 91 % à l'Université et 5 % en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) ou en sections de technicien supérieur (STS), soit 1,53 % des étudiants de la population générale des établissements ayant répondu à l'enquête.

S'il faut garder à l'esprit que « 80 % des jeunes en situation de handicap n'ont pas le bac », d'après M. Bertrand Signé, président de l'association Accompagner la réalisation des projets d'études de jeunes élèves et étudiants handicapés (ARPEJEH)⁽¹⁾, on ne peut toutefois que se féliciter de ce que les effectifs d'étudiants en situation de handicap ont plus que triplé depuis l'entrée en vigueur de la loi du 11 février 2005, comme le montre le tableau suivant :

(1) Audition du 30 avril 2019.

NOMBRE TOTAL D'ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP PAR ANNÉE UNIVERSITAIRE

2004-2005	7 557
2005-2006	8 411
2006-2007	8 783
2007-2008	NC
2008-2009	10 544
2009-2010	10 259
2010-2011	12 052
2011-2012	13 382
2012-2013	15 862
2013-2014	18 189
2014-2015	20 549
2015-2016	23 257
2016-2017	25 942
2017-2018	29 989

Source : MESRI, DGESIP

Le nombre d'étudiants en situation de handicap a significativement progressé en l'espace de quinze ans, mais l'on peut se demander si certains jeunes sont empêchés d'effectuer des études supérieures en raison de leur handicap.

À cette question, le ministère de l'Enseignement supérieur a répondu que *« jusqu'en 2017, le nombre de candidats en situation de handicap n'ayant pas pu accéder à l'enseignement supérieur n'était pas connu. L'évaluation de cet effectif est possible depuis la mise en œuvre de la réforme Parcoursup en 2018⁽¹⁾ qui a introduit un droit au ré-examen de la candidature par la commission d'accès à l'enseignement supérieur (CAES) pour les candidats en situation de handicap qui n'auraient pas reçu de proposition d'affectation ou pour lesquels la proposition effectuée ne répond pas à leurs besoins spécifiques. Les recours à la CAES sont donc le reflet de difficultés pour poursuivre dans la formation de leur choix : en 2018, 504 demandes de droit au réexamen ont été adressées aux CAES par des candidats au titre d'un motif médical ou lié à un handicap. 471 propositions ont été faites (93,5 % des demandes) dont 408 acceptées (86,6 % des demandes). Au niveau national, 22 candidats demeuraient en fin de procédure sans proposition d'admission »*.

Il semblerait donc que la proportion de jeunes en situation de handicap privés de la possibilité d'accéder à l'enseignement supérieur du fait de leur handicap soit relativement minime.

Cependant, d'après le secrétaire général de la Fédération étudiante pour une dynamique études et emploi avec un handicap (FEDÉEH), M. Jérémie Colomes, un récent vecteur d'éviction potentielle serait apparu dans le cadre de la procédure Parcoursup. En effet, *« cette année, les étudiants handicapés ont la possibilité de signaler leur handicap et de préciser quels aménagements ils ont eus dans le secondaire ; mais il n'existe aucune garantie de confidentialité quant*

(1) Loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants.

à ces informations, qui parviendront directement aux commissions de sélection, notamment pour l'accès aux CPGE »⁽¹⁾.

Le Défenseur des droits, M. Jacques Toubon, a toutefois assuré que, dans le cadre de la procédure Parcoursup pour 2019, des mesures particulières en faveur des jeunes en situation de handicap seraient prises dans l'ensemble des académies.

Au-delà de l'accès aux études supérieures, qui s'est beaucoup amélioré depuis la loi du 11 février 2005, c'est aujourd'hui surtout la poursuite de ces études qui doit être encouragée, aux yeux du Défenseur des droits. En effet, si « la proportion [d'étudiants en situation de handicap] augmente de 13,5 % en moyenne chaque année depuis la rentrée 2006, [...] nous avons constaté une hausse des effectifs étudiants handicapés, surtout à l'université, principalement au niveau de la licence ; [mais] peu d'étudiants handicapés vont jusqu'au master »⁽²⁾.

L'an dernier, la médiatrice de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur indiquait, dans son rapport annuel, que « les étudiants en situation de handicap sont surreprésentés en licence – 16 314 en 2015-2016, c'est-à-dire 79,49 % des étudiants en situation de handicap, alors que ce niveau représente 63,3 % de l'ensemble des étudiants. À l'inverse, ils étaient sous-représentés en master : 4 090, c'est-à-dire 19,93 % des étudiants en situation de handicap, par rapport à 33,1 % de l'ensemble des étudiants recensés à ce niveau. [...] Le fait que la sélection se soit déplacée du M1 à la fin de la L3 est source d'inquiétudes car, à ce niveau d'études, les enseignants-chercheurs ne connaissent pas suffisamment l'étudiant et ses capacités à compenser son handicap. [...] Ils sont aussi très peu nombreux en doctorat : à peine 120 sur les 53 818 étudiants à ce niveau d'études (soit 0,58 % par rapport à 3,6 % de l'ensemble des étudiants). En 2016, un dispositif a été initié engageant les établissements à financer sur leurs ressources propres des contrats doctoraux fléchés "handicap". Ils étaient au nombre de 39 en 2016 et de 50 en 2017 »⁽³⁾.

Les chiffres plus récents que le Gouvernement a transmis au rapporteur corroborent ce constat et indiquent que « la progression dans les parcours des étudiants en situation de handicap est ralentie par rapport à celle de la population générale : en effet, ils sont sur représentés en licence, particulièrement en 1^{ère} et

(1) Audition du 30 avril 2019. Déjà l'an passé, la médiatrice de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur avait signalé, dans son rapport annuel, que « les critères retenus paraissent peu favorables à certaines formes de handicaps. Comme pour tous les élèves, la grande nouveauté que constitue la "fiche avenir" soulève des interrogations. Elle fait partie du dossier de candidature de chaque lycéen. Y sont détaillés le projet d'orientation, les notes, les appréciations des enseignants et l'avis du chef d'établissement. Cette fiche, qui doit être prise en compte dans l'examen des dossiers pour les formations sélectives et non sélectives, va constituer un sésame ou un frein, selon la manière dont elle sera renseignée. Ainsi, pour les lycéens souffrant de troubles du comportement ou atteints de troubles du spectre de l'autisme (TSA) ou "dys", certaines appréciations portées par les enseignants risquent, dans la mesure où elles seront sorties de leur contexte, de les desservir pour l'entrée dans l'enseignement supérieur » (p. 79).
Voir le lien suivant :

https://cache.media.education.gouv.fr/file/06 - Juin/09/2/Rapport_du_Mediateur_2017_975092.pdf

(2) Audition du 2 avril 2019.

(3) Médiateur de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, rapport précité, p. 85.

en 3^e année et sous-représentés en 2^e année de master. Toutefois, depuis les six dernières années, ces écarts se sont considérablement réduits. En effet, l'écart entre le taux de représentation des étudiants en situation de handicap en licence 1 et celui de la population générale était de 10,3 % en 2012 alors qu'il est de 3,1 % en 2018. Pour les étudiants en licence 3, l'écart est passé de 5,6 % à 1,6 %. Pour ce qui concerne la 2^e année de master et sur la même période, l'écart s'est également réduit : de - 6,8 % en 2012 à - 4,3 % en 2018. [... En revanche,] la progression dans les parcours des étudiants en situation de handicap poursuivant leur parcours en STS et en CPGE est ralentie par rapport à celle de la population générale ».

Pour remédier au « décrochage » des étudiants en situation de handicap au niveau du master, la coordinatrice générale de l'Association nationale pour le droit au savoir et à l'insertion professionnelle des jeunes personnes handicapées, Mme Marie-Pierre Toubhans, a préconisé que le droit au réexamen de leur candidature reconnu aux jeunes en situation de handicap dans le cadre de la procédure Parcoursup soit étendu à l'accès au master.

Du point de vue du rapporteur, il s'agit d'une proposition intéressante qui gagnerait à être mise en œuvre dans l'intérêt des étudiants en situation de handicap.

Proposition n° 4 Étendre à l'accès au master la procédure de réexamen des candidatures de jeunes en situation de handicap prévue dans le cadre de Parcoursup.

Pour ce qui est de l'insertion professionnelle à l'issue des études supérieures, le ministère compétent a reconnu qu'« *il n'existe pas de données nationales pour les étudiants en situation de handicap* ».

Les outils de mesure et d'évaluation étant peu développés, le rapporteur n'a malheureusement bénéficié que de peu d'éléments sur ce sujet de l'insertion professionnelle qu'il aurait souhaité pouvoir investiguer davantage.

C'est d'autant plus regrettable que, dès 2013, un rapport remis par Mme Pénélope Komitès aux ministres alors chargées de la réussite éducative et des personnes handicapées et de la lutte contre l'exclusion, avait déjà déploré qu'« *aucune évaluation des impacts de cette évolution [de l'inclusion scolaire et universitaire des jeunes en situation de handicap à la suite de la loi du 11 février 2005] sur le niveau scolaire, la formation professionnelle des jeunes en situation de handicap, et leur inclusion sociale [ne soit] encore disponible* »⁽¹⁾.

L'an dernier encore, la médiatrice de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur recommandait de « *mettre en place un travail de suivi de cohorte d'étudiants en situation de handicap pour mieux connaître : quelles*

(1) Mme Pénélope Komitès, Professionnaliser les accompagnants pour la réussite des enfants et adolescents en situation de handicap, avril 2013, p. 10.

études sont suivies ; quels sont les taux de réussite aux différents diplômes ; pourquoi certaines filières sont sous-représentées et d'autres surreprésentées ; ce qui fait obstacle à la poursuite d'études pour ces étudiants au-delà du niveau licence »⁽¹⁾.

Plusieurs mois ou années se sont écoulés depuis la publication de ces rapports, sans grande avancée en matière d'évaluation de l'insertion professionnelle et sociale des jeunes en situation de handicap.

Et l'on pourrait en dire autant pour ce qui concerne l'évaluation de l'activité et des moyens des MDPH.

B. LES DÉLAIS DE TRAITEMENT DES DEMANDES PAR LES MAISONS DÉPARTEMENTALES DES PERSONNES HANDICAPÉES

Parmi toutes les données chiffrées sur l'activité et les moyens des MDPH qui lui étaient demandées (voir *infra*), la seule que la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA) a été en mesure de communiquer au rapporteur concerne le délai moyen de traitement des demandes d'aide humaine à la scolarisation qui, en 2017, aurait été de 3 mois et 28 jours⁽²⁾ – étant rappelé que l'article R. 241-33 du code de l'action sociale et des familles ouvre aux MDPH un délai maximal de quatre mois pour se prononcer sur les demandes d'aide humaine qui leur sont présentées au titre du droit à compensation des conséquences du handicap. Le délai moyen n'est donc inférieur que de deux jours au délai réglementaire.

Il faut d'ailleurs préciser qu'il s'agit d'un délai moyen dont la computation ne court qu'à compter de la date de recevabilité de la demande, c'est-à-dire de la complétude du dossier, et non de son dépôt.

Qui plus est, il s'agit bien d'un délai *moyen* constaté au niveau national, qui ne rend pas compte des grandes disparités territoriales rapportées à la commission d'enquête en matière de délais de traitement des dossiers par les MDPH. Par exemple, d'après M. Jean-François Butel, inspecteur l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur, « *la MDPH de Seine-Maritime peut mettre jusqu'à neuf ou dix mois pour répondre à une demande d'identification des besoins* »⁽³⁾.

L'an dernier, la directrice académique adjointe chargée de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers en Seine-Saint-Denis confiait à la presse que, dans ce département, « *les délais de traitement d'un dossier par la MDPH*

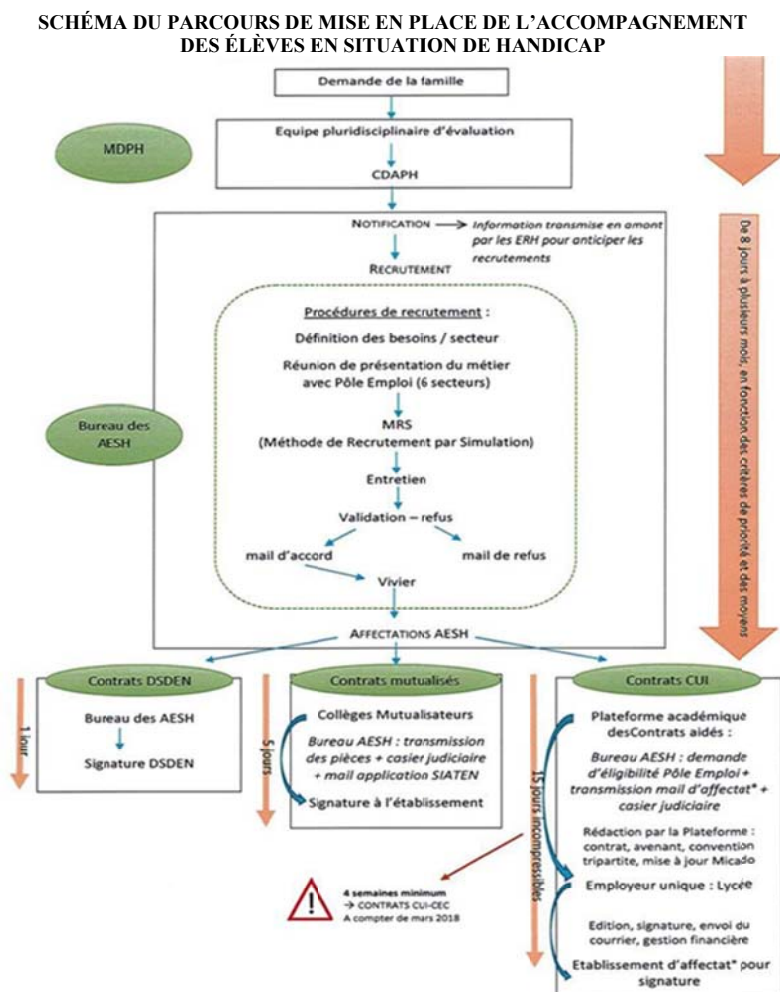
(1) Médiateur de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, Rapport pour l'année 2017, p. 83.

(2) S'agissant des demandes de matériel pédagogique adapté, le délai moyen de leur traitement était, en 2017, de 4 mois et 10 jours.

(3) Audition du 6 mai 2019.

sont longs : six mois quand il arrive au complet. Cela peut aller jusqu'à un an. [...] Nous comprenons que pour les familles, cela puisse être insupportable » ⁽¹⁾...

Plus récemment, lors de son audition, M. Yannick Tenne, inspecteur général de l'Éducation nationale, a quant à lui indiqué que « deux départements de la banlieue parisienne relativement importants présentent des réalités totalement opposées : dans le premier, 30 élèves en situation de handicap attendent le traitement de leur dossier, contre 1 600 dans le second » ⁽²⁾.



Source : IGAS-IGEN-IGAENR, Évaluation de l'aide humaine pour les élèves en situation de handicap, juin 2018, p. 34.

(1) Le Parisien, « Saint-Ouen : le coup de gueule des parents d'enfants handicapés », 28 juin 2018. Voir le lien suivant : <http://www.leparisien.fr/seine-saint-denis-93/saint-ouen-le-coup-de-gueule-des-parents-d-enfants-handicapes-28-06-2018-7799289.php>

(2) Audition du 16 mai 2019.

Certes, la procédure d’octroi d’une aide humaine à la scolarisation est complexe, ainsi qu’en atteste le schéma figurant en page précédente.

Certes, « *il y a toujours une tension entre le sur-mesure, qui prend nécessairement du temps, et la forfaitisation qui, si elle permet de traiter plus rapidement les demandes, risque également de se traduire par des réponses moins adaptées* » a expliqué Mme Virginie Magnant, directrice de la CNSA ⁽¹⁾.

Mais il n’en demeure pas moins que la phase cardinale de l’examen d’une demande – la phase d’évaluation des besoins par l’équipe pluridisciplinaire d’évaluation – n’est généralement pas considérée comme la plus chronophage.

Dans ces conditions, qu’est-ce qui peut expliquer que, dans certains départements, les délais de traitement des dossiers puissent atteindre dix ou douze mois ?

D’après Mme Marie du Bouëtiez, administratrice de l’association des directeurs de MDPH, « *les délais s’expliquent aussi par le fonctionnement des directions des services académiques : le fait qu’elles soient fermées pendant l’été ne facilite pas la préparation de la rentrée scolaire... La réglementation prévoit en effet qu’un enseignant spécialisé soit présent au sein de l’équipe pluridisciplinaire d’évaluation de la MDPH au moment de l’élaboration d’un projet personnalisé de scolarisation, or les enseignants ne sont pas là du 15 juillet au 15 août au moins* » ⁽²⁾.

On fera toutefois remarquer que le *Vade-mecum de la rentrée scolaire* établi en mars 2018 par la CNSA à destination des MDPH et des autorités académiques ⁽³⁾ propose un calendrier de traitement des demandes d’aide adressées aux MDPH qui, au moins pour les demandes de renouvellement d’aide présentées avant la mi-avril, fixe comme objectif la date du 6 juillet – soit une date antérieure à celle du départ en congés des enseignants spécialisés invoquée pour expliquer la longueur des délais de traitement des dossiers...

Toujours est-il que l’insatisfaction quant à ces délais semble largement partagée, les uns déplorant – à l’instar de Mme Dorothée Goy, présidente du Groupe de parole et de soutien des parents d’enfants DYS de Dieppe et de son agglomération – la « *disparité de traitement des dossiers selon les départements, [les] délais et réponses apportés très variables, [...] un délai de traitement des demandes excessivement long* », les autres expliquant – à l’exemple de Mme Dominique Berthault, enseignante référente au collège Alexandre-Dumas de Neuville-lès-Dieppe – que « *joindre par téléphone les services de la MDPH [...]*

(1) Audition du 14 mai 2019.

(2) Audition du 26 mars 2019.

(3) Ce document est consultable à l’adresse :

https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/vademecum_rentree_scolaire_vd.pdf.

relève parfois du parcours du combattant, autant pour les familles que pour nous, professionnels »⁽¹⁾.

La présidente du CNCPH, Mme Dominique Gillot, s'est même étonnée du cas de deux enfants qui ont été diagnostiqués en début d'année scolaire comme atteints d'une maladie susceptible de les priver de la vue à brève échéance. Pour l'aîné, la mise en place du dossier a été si lente que l'année scolaire s'est terminée avant que son handicap ne soit reconnu. Et pour son cadet, qui présentait les mêmes symptômes, *« il a fallu reprendre les mêmes démarches, passer les mêmes étapes avec la même lenteur de mise en œuvre »⁽²⁾.*

Outre les délais de traitement des dossiers, ce sont les notifications des décisions des CDAPH elles-mêmes qui suscitent les critiques. Il semblerait qu'un travail d'harmonisation des notifications de décisions ait été conduit l'an dernier⁽³⁾. Mais, d'après Mme Marie du Bouëtiez, *« les notifications ne sont pas nécessairement plus faciles à lire qu'avant, puisque la CNSA a choisi de faire apparaître la réglementation en premier : les notifications commencent donc par un article du code de l'action sociale et des familles »⁽⁴⁾.*

C'est fort des nombreux témoignages recueillis dans le cadre de la commission d'enquête et, au-delà, dans le cadre de son mandat parlementaire, que le rapporteur exhorte la CNSA et les MDPH à rendre les notifications des décisions des CDAPH plus compréhensibles, et tout simplement plus humaines.

Proposition n° 5 Rendre plus compréhensibles et plus humaines les notifications des décisions des CDAPH.
--

L'exigence d'accessibilité, de lisibilité et d'humanité de ces notifications est primordiale quand on sait que ce sont elles qui sont susceptibles de présenter aux familles l'orientation (et donc, dans une certaine mesure, l'avenir) qui aura été retenue pour leur enfant – orientation qui reste très largement perfectible, qu'elle ait lieu en milieu ordinaire ou en établissement spécialisé.

C. LA SCOLARISATION EN MILIEU ORDINAIRE : DES MARGES DE PROGRÈS ENCORE CONSÉQUENTES

À titre liminaire, le rapporteur tient à souligner que les seules données relatives à la scolarisation en milieu ordinaire que le Gouvernement a été en mesure de lui transmettre concernent les établissements d'enseignement public et privé sous contrat. En effet, l'exécutif ne dispose d'aucune donnée fiable sur le

(1) Auditions du 6 mai 2019.

(2) Audition du 19 mars 2019.

(3) Ce document est consultable à l'adresse :

https://www.cnsa.fr/documentation/lettre_programme_si_mdph_ndeg7_site_internet.pdf

(4) Audition du 26 mars 2019.

nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés dans les établissements privés hors contrat, ce que l'on ne peut que déplorer.

Il ressort des chiffres disponibles que, si la scolarisation en milieu ordinaire s'est considérablement développée d'un point de vue quantitatif au cours des dix dernières années – au point que les effectifs d'élèves en situation de handicap ont presque doublé sur cette période –, bien des progrès restent à accomplir d'un point de vue qualitatif, tant la scolarisation en classe ordinaire tend à s'émailliser au fur et à mesure que les élèves en situation de handicap avancent dans leur cursus scolaire (1), tant les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) se raréfient au fil de cette même avancée (2), et tant, enfin, le nombre d'enseignants référents censés assurer le suivi et la mise en œuvre des parcours des élèves est insuffisant (3).

Avoir une approche plus qualitative est donc une nécessité d'autant que plusieurs témoignages ont confirmé le risque pour les jeunes comme pour les personnels d'inclusion en milieu ordinaire procédant d'orientations subies ou insuffisamment accompagnées.

1. Une scolarisation en classe ordinaire dont la proportion tend à décroître avec l'avancée dans le cursus scolaire

Selon les informations transmises au rapporteur par la DEPP du ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, sur 337 795 élèves scolarisés en milieu ordinaire dans les établissements publics et privés sous contrat des premier et second degrés pour l'année scolaire 2018-2019, 241 779 (soit 71,5 % du total) étaient scolarisés en classe ordinaire ⁽¹⁾.

Si les effectifs scolarisés en classe ordinaire ont presque doublé en l'espace de dix ans – passant d'environ 130 000 en 2009-2010 à plus de 240 000 aujourd'hui –, leur proportion, rapportée au nombre total d'élèves en situation de handicap, stagne autour de 70 % sur la même période.

(1) Voir les tableaux n° 2.1 à 2.9 figurant en annexe et présentant le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en classe ordinaire dans les premier et second degrés, de 2009 à 2019, au niveau national, par académie, par département et par type d'établissement (école, collège, lycée général et technologique, lycée professionnel, établissements régionaux d'enseignement adapté – EREA).

**ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS EN CLASSE ORDINAIRE
DANS LES PREMIER ET SECOND DEGRÉS**

Année scolaire	Nombre d'élèves scolarisés en classe ordinaire	Pourcentage (1)
2009-2010	129 254	68,9 %
2010-2011	138 174	68,6 %
2011-2012	—	—
2012-2013	154 161	68,4 %
2013-2014	163 140	68,2 %
2014-2015	179 650	69,1 %
2015-2016	194 326	69,7 %
2016-2017	—	—
2017-2018	228 951	71,2 %
2018-2019	241 779	71,5 %

(1) Par rapport au nombre total d'élèves en situation de handicap

Source : MENJ, DEPP

Derrière des chiffres qui, de prime abord, peuvent apparaître satisfaisants, se cache une réalité qui l'est moins car, comme l'a expliqué Mme Bénédicte Kail, conseillère nationale « éducation-familles » au sein d'APF-France Handicap, il ne faut pas mésestimer *« les difficultés que rencontrent les enfants dans leur parcours scolaire et, plus spécifiquement, les difficultés des familles à maintenir leur enfant en milieu ordinaire, lorsqu'il y a été admis au départ »*. En effet, selon elle, *« de trop nombreuses familles constatent avec amertume que plus leur enfant avance dans sa scolarité, plus il a de difficultés à rester ou à être accepté en classe ordinaire. [...] Selon la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale, à six ans, 85 % des élèves en situation de handicap sont scolarisés en classe ordinaire, mais ils ne sont plus que 46 % à dix ans »* ⁽¹⁾.

C'est en effet ce qui ressort d'une note d'information de la DEPP datant d'octobre 2016, qui révèle qu'*« alors que la plupart des élèves de dix ans entrent en CM2, moins d'un élève en situation de handicap sur quatre parvient à ce niveau à cet âge. Quatre ans auparavant, à six ans, six sur dix entraient pourtant en CP. Si plus de huit sur dix de ces enfants étaient en classe ordinaire à six ans, moins d'un sur deux s'y trouve à dix ans. Entrant moins souvent à l'école maternelle dès trois ans, et moins souvent "à l'heure" au début de l'école élémentaire, une moitié d'entre eux va progressivement passer dans une classe ou un établissement spécialisés, les enfants de milieux défavorisés davantage que ceux d'origine sociale plus élevée »* ⁽²⁾.

Qui plus est, d'après Mme Bénédicte Kail, *« on note des différences selon la nature des troubles, puisqu'on éjecte davantage les élèves qui ont des troubles cognitifs ou des troubles du spectre de l'autisme que ceux qui ont un trouble*

(1) Audition du 2 avril 2019.

(2) Voir le lien suivant :

<https://www.education.gouv.fr/cid85962/pour-la-premiere-fois-un-regard-sur-les-parcours-a-l-ecole-primaire-des-eleves-en-situation-de-handicap.html>

moteur ou visuel, et selon l'origine sociale des familles, parce qu'il faut être en mesure de se battre pour maintenir son enfant à l'école »⁽¹⁾.

Là encore, ces propos sont corroborés par des études de la DEPP qui montrent que *« les élèves porteurs de troubles intellectuels rencontrent le plus de difficultés à suivre un cursus ordinaire : leur présence dans une classe ordinaire de formations en collège tient surtout à leur scolarisation en Segpa. Ils constituent toutefois un quart des effectifs des formations professionnelles en lycée. À l'opposé, les élèves souffrant de troubles physiques (troubles viscéraux, troubles sensoriels et troubles moteurs) semblent être les plus en mesure de suivre une scolarité ordinaire. Leur part augmente avec l'avancée de la scolarité : ils représentent 19 % des élèves handicapés en classe ordinaire de formations en collège (hors Segpa), 20 % dans les formations professionnelles en lycée et quatre élèves sur dix dans les formations générales et technologiques en lycée »⁽²⁾.*

Aux yeux de Mme Kail, tout cela *« montre que l'école ne fait une place aux élèves handicapés qu'à condition qu'ils soient capables de s'adapter à l'école »⁽³⁾*, alors que le principe même de l'inclusion scolaire voudrait qu'à l'inverse, ce soit l'école qui s'adapte aux élèves en situation de handicap.

L'inclusion en classe ordinaire est donc loin d'être acquise. À mesure que les élèves en situation de handicap avancent dans leur cursus, cet idéal s'éloigne au profit de la scolarisation avec accompagnement collectif en ULIS, ainsi qu'en atteste une publication de la DEPP indiquant que *« les élèves en situation de handicap sont scolarisés presque exclusivement en classe ordinaire avant 6 ans, mais majoritairement en ULIS au-delà de 10 ans. En effet, la part de la scolarisation collective augmente avec l'âge. Elle concerne 6 % des enfants âgés de 6 ans (1 200 élèves), un élève sur trois (8 400 élèves) à l'âge de 8 ans, et plus d'un élève sur deux (12 100 élèves) au-delà de 10 ans »⁽⁴⁾.*

Cette situation résulte en partie des carences dans les détections précoces, de difficultés de mise en œuvre des démarches et d'insuffisance de places en ULIS ou établissements spécialisés, de la nature même de troubles qui se manifestent ou se confirment au fur et à mesure du parcours scolaire, mais des progrès notables pourraient être faits en mobilisant mieux les acteurs pour des adaptations pertinentes.

La scolarisation en ULIS est elle-même loin d'être assurée dans des conditions optimales.

(1) Audition du 2 avril 2019.

(2) DEPP, Repères & Références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (RERS), 2018, n° 4.20 « Les élèves en situation de handicap dans le second degré ».

(3) Audition du 2 avril 2019.

(4) DEPP, Repères & Références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (RERS), 2018, n° 3.9 « Les élèves en situation de handicap dans le premier degré ».

2. Pas assez d'unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) et pas assez d'accompagnants au sein des ULIS

Au cours des cinq dernières années, le nombre d'ULIS et le nombre d'élèves scolarisés en ULIS n'ont cessé de croître, ainsi que le montre le tableau suivant ⁽¹⁾ :

ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS EN ULIS
DANS LES PREMIER ET SECOND DEGRÉS, PAR ANNÉE SCOLAIRE

Année scolaire	Nombre d'élèves scolarisés en ULIS	Nombre d'ULIS	Nombre moyen d'élèves par ULIS
2014-2015	80 092	7 126	11,2
2015-2016	84 421	7 404	11,4
2016-2017	—	—	—
2017-2018	92 525	8 078	11,5
2018-2019	96 016	8 362	11,5

Source : MENJ, DEPP

Au 31 mars dernier, 93 787 élèves bénéficiaient d'un accompagnement collectif en ULIS prodigué par 9 572 personnes (8 490 AESH et 1 082 AVS), soit un ratio de 9,80 élèves par accompagnant, avec des variations allant de 7,43 élèves par accompagnant dans l'académie d'Amiens à 12 élèves par accompagnant dans celle de Limoges, voire 17,91 élèves par accompagnant dans celle de Martinique ⁽²⁾.

Ce dernier ratio excède de loin les effectifs maximaux d'élèves en ULIS fixés par une circulaire du 21 août 2015 qui précise que les effectifs des ULIS des premier et second degrés sont respectivement limités à 12 et 10 élèves, l'inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale (IA-DASEN) ayant la possibilité de limiter ces effectifs à un nombre sensiblement inférieur si le projet pédagogique du dispositif ou si les restrictions d'autonomie des élèves qui y sont inscrits le justifient ⁽³⁾.

La représentante du SNUIPP-FSU entendue par la commission d'enquête, Mme Sophia Catella, a confirmé qu'il n'est pas rare que, dans les ULIS, les accompagnants aient en charge jusqu'à quinze élèves.

Comme notre collègue Aurélien Pradié lors de l'examen de la proposition de loi pour une école vraiment inclusive ⁽⁴⁾, on peut donc s'inquiéter de ce que les

(1) Voir également les tableaux n° 3.1 à 3.5 figurant en annexe et présentant le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en ULIS dans les premier et second degrés, de 2014 à 2019, au niveau national, par académie, par département et par type d'établissement (école, collège, lycée général et technologique, lycée professionnel, établissements régionaux d'enseignement adapté – EREA).

(2) Voir le tableau n° 4 figurant en annexe et présentant la situation de l'accompagnement des élèves en situation de handicap au 31 mars 2019.

(3) Voir le lien suivant :

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91826

(4) Voir le compte-rendu intégral de la troisième séance du jeudi 31 janvier 2019 au lien suivant : <http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr/2018-2019/20190135.asp>

effectifs des ULIS n'exploient, faute d'augmenter significativement les moyens (notamment humains) des unités existantes et d'en créer de nouvelles à un rythme suffisamment soutenu.

L'inquiétude est d'autant plus légitime que, d'après un rapport publié l'an dernier par les Inspections générales des affaires sociales, de l'éducation nationale et de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche, le plan gouvernemental visant l'ouverture de 250 ULIS supplémentaires au lycée d'ici 2022 ⁽¹⁾ serait loin d'être à la hauteur des enjeux.

En effet, selon ce rapport, sur la base du scénario actuel d'augmentation annuelle de 7 % d'élèves en ULIS de 2018 à 2022, ce n'est pas 50 ULIS supplémentaires qu'il faudrait créer chaque année, mais « 240 *Ulis par an en moyenne* » ⁽²⁾ – soit près de cinq fois plus que ce qu'envisage le Gouvernement.

En somme, et pour reprendre la formule de Mme Bénédicte Kail, « *le déficit en ULIS au niveau des lycées est donc phénoménal et ce ne sont pas les 250 ULIS annoncées qui réussiront à le combler. Il en faudrait bien plus* » ⁽³⁾.

Le rapporteur fait sienne cette recommandation émanant aussi bien des corps d'inspection que des acteurs de terrain et exhorte donc le Gouvernement à accélérer considérablement le rythme de création d'ULIS supplémentaires, en particulier dans le second degré (et plus particulièrement en lycée).

Proposition n° 6 Augmenter le nombre de créations d'ULIS dans le second degré – et particulièrement au lycée – bien au-delà de l'objectif gouvernemental de créer 250 ULIS en lycée d'ici 2022.

Par ailleurs, plusieurs des personnes entendues par la commission d'enquête – dont Mme Sophia Catella – ont alerté la représentation nationale sur le fait que « *dans certains départements, lors de l'élaboration de la carte scolaire et de l'ouverture des classes, des inspecteurs d'académie acceptent de prendre en compte le nombre d'élèves inscrits en ULIS pour ouvrir ou fermer une classe, en partant du principe que ces élèves font partie de la classe la plus grande partie du temps, mais dans d'autres départements cela n'est pas possible, faute de moyens* » ⁽⁴⁾.

Comme l'explique l'association APF-France Handicap dans la contribution écrite qu'elle a remise à la commission d'enquête, les effectifs des élèves inscrits en ULIS ne sont pas inclus dans ceux de leur classe de référence

(1) En vue de la rentrée scolaire de 2018, 38 nouvelles ULIS auraient été créées dans des lycées d'enseignement général, technologique et professionnel, en sus des 40 unités déjà créées en 2017.

(2) IGAS-IGEN-IGAENR, Évaluation de l'aide humaine pour les élèves en situation de handicap, juin 2018, p. 61.

(3) Audition du 2 avril 2019.

(4) Audition du 19 mars 2019.

pour les besoins de l'élaboration de la carte scolaire, mais comptabilisés séparément, ce qui peut entraîner des situations de sureffectifs.

C'est pourquoi Mme Valérie Sipahimalani, secrétaire générale adjointe du SNES-FSU, a demandé « *la double comptabilisation des élèves, dans la classe ordinaire et dans le dispositif ou la structure* »⁽¹⁾, les effectifs des élèves d'ULIS devant « *être pris en compte dans les effectifs des écoles et des établissements, dans le calcul des seuils de classes et des dotations* » selon M. Yvon-Yvan Barabinot, professeur de lycée professionnel en établissement régional d'enseignement adapté (EREA)⁽²⁾.

De son côté, notre collègue Sabine Rubin a interpellé, en février dernier, le ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse à ce sujet, s'inquiétant, dans une question écrite, de « *l'absence de prise en compte des enfants scolarisés au sein des Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) dans les critères d'effectifs définissant le seuil de maintien, de création, ou de suppression de classe dans les écoles maternelles et primaires, [...] cette non-comptabilisation particip[ant] à la fermeture ou à la non-ouverture d'une classe* »⁽³⁾. Cinq mois après qu'elle a été transmise au Gouvernement, cette question est aujourd'hui encore sans réponse.

L'urgence de la situation faisant que nous ne pouvons nous satisfaire de ce silence, le rapporteur recommande que, dans le cadre de l'élaboration de la carte scolaire ainsi que du calcul des effectifs des classes et de la dotation horaire globalisée (DHG), les effectifs d'élèves inscrits en ULIS fassent désormais l'objet d'une double comptabilisation.

Proposition n° 7 **Dans le cadre de l'élaboration de la carte scolaire et du calcul des effectifs des classes et de la dotation horaire globalisée (DHG), prendre en compte les effectifs d'élèves inscrits en ULIS en garantissant leur double comptabilisation.**

Au-delà du nombre d'ULIS, c'est aussi le nombre d'enseignants-référents qu'il conviendrait d'augmenter massivement.

3. Un nombre très insuffisant d'enseignants-référents

Dans le rapport sur l'aide humaine pour les élèves en situation de handicap qu'elles ont publié l'an passé, les Inspections générales des Affaires sociales, de l'éducation nationale et de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche évaluaient, sur la base des constats qu'elles avaient effectués, entre 120

(1) Audition du 7 mai 2019.

(2) Audition du 26 mars 2019.

(3) S. Rubin, question écrite n° 17103 (XV^e législature). Voir le lien suivant : <http://questions.assemblee-nationale.fr/q15/15-17103QE.htm>

et 350 le nombre d'élèves suivis par chaque enseignant-référent ⁽¹⁾, eux qui sont chargés, rappelons-le, de réunir l'équipe de suivi de la scolarisation (ESS), afin de favoriser « *la continuité et la cohérence de la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation* » ⁽²⁾.

Afin de disposer d'une estimation plus précise du nombre moyen d'élèves suivis par les enseignants-référents, le rapporteur a interrogé le Gouvernement. Ses réponses ont été pour le moins contradictoires puisqu'une première réponse indique que cette donnée n'est pas disponible, tandis qu'une seconde évalue à 174 le nombre moyen d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire qui étaient suivis par chaque enseignant référent en 2018 – et ce sur la base du rapport entre le nombre d'élèves suivis au niveau national (337 806) et le nombre d'équivalents temps plein (ETP) d'enseignant-référent à cette même échelle (soit 1 939) ⁽³⁾.

Il faut cependant avoir conscience de ce que cette estimation moyenne du nombre d'élèves suivis par chaque enseignant-référent ne concerne que les élèves scolarisés en milieu ordinaire. En effet, le Gouvernement ne dispose d'aucune donnée sur le nombre moyen de dossiers suivis par les enseignants référents pour les élèves scolarisés en établissement hospitalier ou médico-social.

Si l'on en croit Mme Agnès Duguet, représentante du SNUIPP-FSU, ce serait parce que « *les enseignants référents sont à ce point submergés par le nombre de dossiers qu'ils n'arrivent pas, faute de temps, à se rendre dans les établissements spécialisés [de sorte que] certains établissements ne sont pas couverts par leur action* » ⁽⁴⁾.

En outre, il faut garder à l'esprit que le nombre de 174 élèves suivis par enseignant-référent n'est qu'une moyenne nationale. D'après les informations transmises par le Gouvernement, le nombre moyen de dossiers suivis par enseignant référent irait de 83 en Corse à 221 dans l'académie de Créteil.

Ces moyennes académiques masquent elles-mêmes des situations encore plus préoccupantes. En Seine-et-Marne, Mme Sylvie Delattre, enseignante-référente à Brie-Comte-Robert, suit 260 élèves en situation de handicap ⁽⁵⁾. En Seine-Maritime, Mme Dominique Berthault, enseignante référente au collège Alexandre-Dumas de Neuville-lès-Dieppe, a confié qu'« *au 6 mai 2019, [elle suivait] le parcours de 240 élèves répartis sur les 26 communes de [s]on secteur. D'autres collègues du département suivent plus de 350 élèves* » ⁽⁶⁾.

(1) IGAS-IGEN-IGAENR, Évaluation de l'aide humaine pour les élèves en situation de handicap, juin 2018, p. 26.

(2) Article D. 351-12 du code de l'éducation.

(3) Voir le tableau n° 5 figurant en annexe et présentant le nombre moyen de dossiers suivis en 2018 par les enseignants référents au niveau national, par académie et par département.

(4) Audition du 19 mars 2019.

(5) Audition du 18 juin 2019.

(6) Audition du 6 mai 2019.

Considérant, à juste titre, que « *le suivi de 240 élèves ne permet pas d'avoir beaucoup de disponibilité* », Mme Berthault a suggéré que chaque enseignant référent n'ait pas à suivre plus de 100 élèves simultanément ⁽¹⁾.

Cette préconisation rejoint la revendication formulée devant la commission d'enquête par les représentants de l'Union nationale des syndicats de l'Éducation nationale – Confédération générale du Travail (UNSEN-CGT) qui se sont exprimés, par la voix de M. Yvon-Yvan Barabinot, professeur de lycée professionnel en EREA, en faveur d'une « *limitation à 100 au maximum du nombre de dossiers suivis par un enseignant référent* » ⁽²⁾.

C'est aussi la recommandation de Mme Bénédicte Kail, conseillère nationale « éducation-familles » au sein d'APF-France Handicap, qui, après avoir rappelé que « *le nombre d'enseignants référents a augmenté de 58,5 % depuis 2006, alors que le nombre d'élèves en situation de handicap en milieu ordinaire a augmenté de 240 %* » sur la même période, a proposé « *d'augmenter le nombre d'enseignants référents, de façon à limiter à cent le nombre de dossiers qu'ils traitent* » ⁽³⁾.

Face à une telle convergence de vues, le rapporteur ne peut que faire sienne cette recommandation et il propose donc d'augmenter le nombre d'enseignants-référents de telle sorte que chacun d'entre eux ne suive tout au plus que cent élèves simultanément.

Proposition n° 8 Augmenter le nombre d'enseignants-référents de façon à viser un objectif de cent élèves suivis pour chaque enseignant-référent.

Une telle mesure est la condition préalable à la « *consolidation du rôle, des missions et du positionnement des enseignants-référents* » que le Gouvernement appelle de ses vœux ⁽⁴⁾.

Elle est également indispensable à l'amélioration de la qualité du suivi du parcours de scolarisation des élèves en situation de handicap car, comme l'a rappelé M. Julien Colombo, représentant du SNUIPP-FSU, alors qu'en application de l'article D. 351-10 du code de l'éducation, les ESS sont tenues de se réunir « *au moins une fois par an* », « *dans bien des secteurs, ce rythme n'est pas respecté, en raison du nombre des dossiers que l'enseignant référent doit traiter* » ⁽⁵⁾.

(1) Mme Dominique Berthault a également formulé des « demandes plus matérielles » concernant le versement des frais de déplacement ou la révision à la hausse de la dotation annuelle de 35 euros pour les fournitures de bureau, y compris les ramettes de papier.

(2) Audition du 26 mars 2019.

(3) Audition du 2 avril 2019. Pour sa part, le Conseil national consultatif des personnes handicapées (CNCPH) a préconisé l'an dernier, dans son rapport sur l'école inclusive, de renforcer significativement le nombre d'enseignants référents de façon à ce que le nombre d'élèves suivis par ces derniers ne soient que de 120 au maximum (École inclusive : état des lieux, réflexions et recommandations, avril 2018, p. 5 et p. 21).

(4) Voir le lien suivant : https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/2019_dp_ecole_inclusive.pdf.

(5) Audition du 6 mai 2019.

Une telle mesure devrait enfin être de nature à permettre aux enseignants-référents de trouver la disponibilité suffisante pour suivre les élèves scolarisés en établissement spécialisé – ce qui, aujourd’hui, semble loin d’être toujours le cas – et à améliorer l’accompagnement des familles pour le processus d’orientation et de suivi de la scolarité.

D. LA SCOLARISATION EN ÉTABLISSEMENT SPÉCIALISÉ : UNE SOLUTION QUI N’EST PAS SANS DÉFAUTS, MAIS DONT L’UTILITÉ RESTE AVÉRÉE

1. Un nombre de places stable mais insuffisant

• Les informations transmises au rapporteur au sujet de la scolarisation en établissement spécialisé ⁽¹⁾ ne semblent guère cohérentes. En effet, alors que la CNSA fait état de 78 000 places en établissement spécialisé pour l’année 2018, la DEPP indique que, pour l’année scolaire 2017-2018, 65 000 enfants étaient scolarisés en établissement médico-social et 4 300 en établissement hospitalier... soit un total de 69 300 ⁽²⁾.

NOMBRE TOTAL D’ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS EN ÉTABLISSEMENT HOSPITALIER OU MÉDICO-SOCIAL (HORS SCOLARISATION PARTAGÉE) DANS LES PREMIER ET SECOND DEGRÉS

2013-2014	71 693
2014-2015	70 306
2015-2016	71 355
2016-2017	72 000
2017-2018	69 295

Source : MENJ, DEPP

Si le rapprochement des chiffres communiqués au rapporteur peut laisser penser qu’il y aurait donc près de 9 000 places surnuméraires dans les établissements médico-sociaux et hospitaliers, on a cependant du mal à le croire quand on sait que, d’après les inspections générales des Affaires sociales, de l’éducation nationale et de l’administration de l’Éducation nationale et de la recherche, près de 1 230 enfants français en situation de handicap étaient

(1) La notion d’établissement spécialisé peut recouvrir une grande variété de structures offrant une prise en charge conjointe dans les champs thérapeutique, éducatif et scolaire. Les instituts médico-éducatifs (IME) accueillent des enfants et adolescents atteints de déficience intellectuelle. Les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP) accueillent des adolescents dont les troubles du comportement, malgré des potentialités cognitives préservées, sont engagés dans un processus handicapant qui perturbe gravement leur scolarisation. Les services d’éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD) sont constitués d’équipes pluridisciplinaires qui accompagnent les enfants en situation de handicap sur tous leurs lieux de vie, y compris dans la classe (comme le précise une circulaire du 8 août 2016). Enfin, les unités d’enseignement externalisées (UEE) sont des classes externalisées des établissements spécialisés, qui sont implantées dans des établissements scolaires ordinaires et qui permettent une approche plurielle de l’inclusion selon les besoins de chaque élève. Les élèves bénéficient de l’appui de professionnels du secteur médico-social sur leur lieu de scolarisation.

(2) Voir les tableaux n° 6.1 à 6.5 figurant en annexe et présentant le nombre d’élèves scolarisés en établissement hospitalier ou médico-social (hors scolarisation partagée) au niveau national, par académie, par département et par type d’établissement pour les années scolaires 2013-2014 à 2017-2018.

accueillis, fin 2015, dans des établissements belges, faute de places dans des établissements spécialisés français ⁽¹⁾.

À cet égard, M. Yvon-Yvan Barabinot, professeur de lycée professionnel en établissement régional d'enseignement adapté (EREA), a déploré que « *les structures spécialisées offrent un nombre de places insuffisant et inégalement réparti entre les territoires* » ⁽²⁾. Par ailleurs, les délais d'attente de places dans ces établissements seraient si longs que certains jeunes seraient contraints de quitter le territoire national pour pouvoir bénéficier d'une scolarisation adéquate. Cette longueur a été confirmée devant la commission d'enquête par M. Pierre Naves, inspecteur général des Affaires sociales, qui a indiqué lors de son audition que « *malgré la décision qui reconnaît à un enfant le droit de bénéficier d'une assistance et d'être accueilli dans un institut médico-éducatif (IME), il s'écoule parfois jusqu'à trois ans avant qu'il n'obtienne une place* » ⁽³⁾.

- La même incohérence caractérise les réponses apportées par le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse aux interrogations du rapporteur quant au nombre d'élèves scolarisés en unités d'enseignement en maternelle autisme (UEMA).

L'une indique que « *les effectifs d'élèves en UEMA [...] ne sont pas encore disponibles* » et que les seuls éléments susceptibles d'être fournis concernent le nombre d'UEMA et leur répartition par région à la rentrée de 2018. À cette date, on dénombrait 112 UEMA sur l'ensemble du territoire, avec des variations allant de 1 en Guyane, en Guadeloupe, à La Martinique et à La Réunion jusqu'à 11 en Île-de-France ⁽⁴⁾.

Mais une autre réponse de la DEPP explique qu'au 1^{er} janvier 2019, notre pays comptait 111 UEMA scolarisant chacune environ 7 élèves ⁽⁵⁾... ce qui conduit à fournir une estimation du nombre d'élèves scolarisés en UEMA qui serait, au total, à l'échelle nationale, de 770.

- Enfin, ce sont toujours des contradictions qui marquent de leur sceau les éléments fournis au rapporteur pour ce qui concerne le nombre d'élèves accompagnés par les services d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD).

La CNSA indique en effet que le nombre d'orientations vers ces services décidées par les CDAPH est passé de 26 344 en 2015 à 33 043 en 2017 et que le nombre de places en SESSAD est passé de 29 000 en 2006 à 52 000 en 2016.

(1) IGAS-IGEN-IGAENR, Évaluation de l'aide humaine pour les élèves en situation de handicap, juin 2018, pp. 72-73.

(2) Audition du 26 mars 2019.

(3) Audition du 16 mai 2019.

(4) Au début du mois de juin 2019, le Gouvernement a annoncé la création, à la rentrée 2019, de 30 UEMA supplémentaires, ce qui porterait leur nombre total à environ 140.

(5) Ces chiffres ont été confirmés lors de son audition par Mme Claire Compagnon, déléguée interministérielle à la stratégie nationale pour l'autisme (21 mai 2019).

Mais le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse fait quant à lui état, pour l'année scolaire 2017-2018, de 47 500 élèves des premier et second degrés accompagnés par les SESSAD ⁽¹⁾.

Outre le fait que, pour apprécier justement ces mesures, il faudrait connaître la quotité de temps de suivi alloué, il ressort du rapprochement du nombre de places en SESSAD allégué par la CNSA (52 000 en 2016) et du nombre d'élèves effectivement accompagnés par ces services (47 500 en 2017-2018) que l'on pourrait penser qu'il y aurait des places en trop... On a cependant quelque difficulté à le croire quand M. Ali Rabeh, directeur de cabinet du président de la Fédération des associations pour adultes et jeunes handicapés (APAJH), revendique, devant la commission d'enquête, l'augmentation du nombre de places en SESSAD ⁽²⁾.

La même revendication a émané de l'UNAPEI, dont l'administrateur, M. Emmanuel Jacob, a déploré que « *nous n'ayons pas de chiffres au plan national concernant le nombre de personnes sur listes d'attente* », tout en précisant que « *quelques associations ont réussi à mener des enquêtes assez satisfaisantes* » ⁽³⁾. Ainsi, selon l'association départementale de parents et d'amis des personnes handicapées mentales (ADAPEI) de Loire-Atlantique, en septembre 2018, « *299 enfants qui ont été notifiés en IME n'avaient bien évidemment pas de place, [...] 30 % environ des enfants avec notification en SESSAD n'[avaient] aucun accompagnement. [...] Et] sur 115 enfants âgés de deux à douze ans dans l'agglomération nantaise, trente-six [étaient] sans aucune solution ou [avaient] moins de six heures de scolarisation par semaine* » ⁽⁴⁾.

Tout cela ne peut qu'amener le rapporteur à inviter le Gouvernement à régulariser au plus vite la situation des élèves en situation de handicap qui sont aujourd'hui sur des listes d'attente pour une place ou un accompagnement en établissement spécialisé, et, d'une manière générale, à faire preuve de davantage de transparence, en assurant une diffusion large et régulière du nombre d'élèves concernés.

<p>Proposition n° 9 Publier largement et régulièrement les chiffres relatifs au nombre d'élèves en attente de prise en charge par un établissement spécialisé et régulariser au plus vite leur situation.</p>

Plus encore que la transparence sur l'état des listes d'attente, c'est une meilleure anticipation et une meilleure gestion des moyens disponibles que l'on est en droit d'attendre de la part des autorités compétentes.

(1) Voir le tableau n° 7 figurant en annexe et présentant le nombre d'élèves en situation de handicap accompagnés par les SESSAD au niveau national, par académie et par département pour l'année scolaire 2017-2018.

(2) Audition du 2 avril 2019.

(3) *Idem.*

(4) *Idem.*

À cet égard, le rapporteur estime qu'il serait souhaitable de mettre en œuvre une logique de programmation susceptible de mieux répondre aux besoins en fonction de l'état réel des capacités d'accueil des établissements spécialisés.

Proposition n° 10 Instaurer une logique de programmation permettant de mieux répondre aux besoins en fonction de l'état réel des capacités d'accueil des établissements.

Au-delà d'une augmentation du nombre de prises en charge (en SESSAD, en établissements hospitaliers et en établissements médico-sociaux), c'est aussi une hausse de la durée effective de scolarisation dans ces services ou établissements que les personnes entendues par la commission ont appelée de leurs vœux.

2. Une durée effective de scolarisation souvent très faible

Lors de son audition, M. Emmanuel Jacob, administrateur de l'UNAPEI, a regretté que *« pour les élèves qui fréquentent les instituts médico-éducatifs (IME), les temps de scolarisation so[ie]nt très variables d'un handicap à l'autre et d'un territoire à l'autre »*, ajoutant que *« certains d'entre eux ne bénéficient que d'un temps de scolarisation très réduit, ce qui n'est pas conforme à leurs droits »* ⁽¹⁾.

Il est vrai qu'au regard des chiffres transmis au rapporteur, la durée moyenne hebdomadaire effective de la scolarisation des élèves en situation de handicap en établissement spécialisé semble significativement inférieure à ce qu'elle est pour les élèves scolarisés en milieu ordinaire. Ces difficultés de mise en œuvre de la scolarisation sont en partie liées au trop faible nombre d'enseignants mis à disposition par le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse – difficultés qui se traduisent par des chiffres éloquentes.

D'après le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, pour l'année scolaire 2018-2019 :

– sur 185 563 élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire dans le premier degré, 161 340 l'étaient à temps complet (soit 87 %), 12 688 pour 2,5 à 4 journées (soit 7 %), 9 113 pour 1,5 à 2 journées (soit 5 %) et 2 422 pour 0,5 à une journée (soit 1,3 %) ;

– sur 152 232 élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire dans le second degré, 144 936 l'étaient à temps complet (soit 95 %), 4 378 pour 2,5 à 4 journées (soit 3 %), 1 971 pour 1,5 à 2 journées (soit 1,3 %) et 947 pour 0,5 à une journée (soit 0,6 %).

– sur 69 295 élèves scolarisés en établissement hospitalier ou médico-social (premier et second degrés confondus), 18 469 l'étaient à temps

(1) Audition du 2 avril 2019.

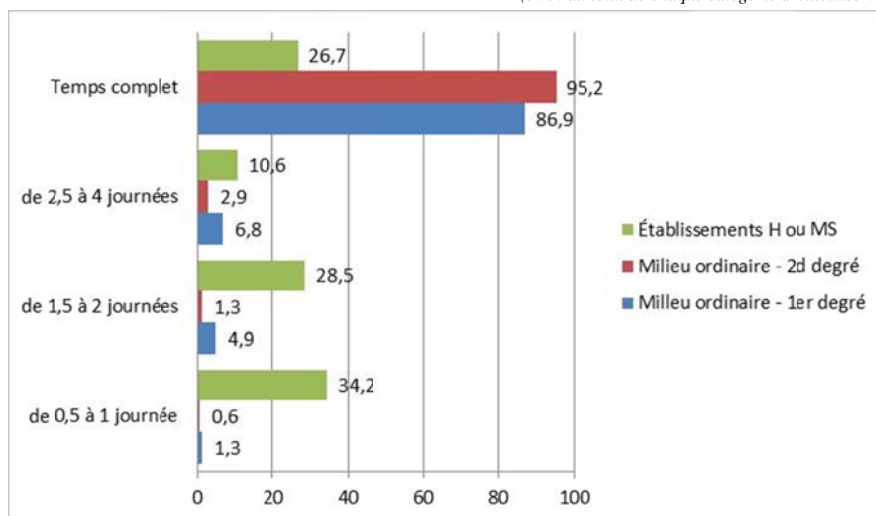
complet (soit 27 %), 7 344 pour 2,5 à 4 journées (soit 11 %), 19 770 pour 1,5 à 2 journées (soit 29 %) et 23 712 pour 0,5 à une journée (soit 34 %).

En d'autres termes, alors que la part des élèves scolarisés à temps complet avoisine 90 % pour les élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire (premier et second degrés confondus), elle est inférieure à 30 % (donc trois fois moindre) pour les élèves en situation de handicap scolarisés en établissement spécialisé.

Et tandis que la part des élèves scolarisés pour une journée ou moins chaque semaine n'est que d'environ 1 % pour les élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire (premier et second degrés confondus), elle dépasse 30 % (donc est plus de trente fois supérieure) pour les élèves en situation de handicap scolarisés en établissement spécialisé.

DURÉE MOYENNE HEBDOMADAIRE EFFECTIVE DE LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP

(en % du total de chaque catégorie d'établissement)



« Établissements H ou MS » : établissements hospitaliers ou médico-sociaux.

C'est dire si, pour bien des élèves en situation de handicap scolarisés en établissement spécialisé – pour un tiers d'entre eux, en fait – la scolarisation, réduite à une journée ou une demi-journée par semaine, perd toute consistance au point de relever presque de l'abstraction. Lors de son audition, le président de la Fondation autisme, M. Bertrand Jacques, a même fait état de scolarisations d'une durée de vingt minutes par jour : « *en vingt minutes, on ne fait rien, on a juste le temps de poser ses fesses sur une chaise et de se relever. Ce n'est pas une scolarisation, c'est une façon de faire du chiffre !* » s'est-il exclamé ⁽¹⁾.

(1) Audition du 21 mai 2019.

Dès lors, on ne peut qu'accueillir avec prudence – pour ne pas dire circonspection – l'objectif gouvernemental qui, décliné dans les projets régionaux de santé (PRS), vise à ce que 50 % (d'ici 2020) et 80 % (d'ici 2022) des enfants scolarisés en établissement spécialisé bénéficient d'une modalité de scolarisation en milieu ordinaire.

3. Les limites de la « désinstitutionnalisation »

Bon nombre des personnes entendues ont fait montre de scepticisme à l'égard des objectifs de transformation de l'offre assignés par le Gouvernement aux PRS.

Mme Sophia Catella, représentante du SNUIPP-FSU, a ainsi estimé *« préférable que certains élèves, en raison des caractéristiques de leur handicap, restent dans une petite structure, dans un milieu qu'ils connaissent, où ils ont leurs camarades, leurs repères, entourés des adultes qui s'occupent d'eux »*⁽¹⁾.

Le Défenseur des droits, M. Jacques Toubon, a abondé en ce sens, estimant qu'*« il faut continuer à développer des réponses adaptées à toutes les situations [car] scolariser tous les enfants en classe ordinaire, quelle que soit la lourdeur de leur handicap, peut, pour certains, constituer une forme de maltraitance »*⁽²⁾.

Par ailleurs, comme l'a expliqué M. Emmanuel Jacob, administrateur de l'UNAPEI, *« on ne peut décréter l'externalisation en se fixant des objectifs chiffrés, sans tenir compte des conséquences à court et moyen terme. L'externalisation d'unités d'enseignement entraîne le déplacement, dans une école ou un collège – qui ne sont pas forcément à proximité immédiate d'un établissement spécialisé – de personnels – enseignants, éducateurs spécialisés, intervenants thérapeutiques – qui ont besoin de locaux disponibles et adaptés. Cette externalisation, aujourd'hui, ne concerne qu'une partie des élèves de l'établissement. Ceux qui restent sur le site ne bénéficient plus du même accompagnement et subissent souvent une baisse de leur temps de scolarisation, puisque les externalisations sont réalisées à moyens constants. Lorsqu'on regarde le ratio entre le nombre d'enseignants et le nombre d'enfants accueillis dans les IME, on s'aperçoit que le taux d'encadrement est souvent d'un pour vingt-cinq et qu'il peut atteindre un pour cinquante, ce qui ne permet absolument pas de scolariser les enfants dans des conditions acceptables »*⁽³⁾.

Pour être réussi, le glissement vers l'inclusion en milieu ordinaire doit être conduit en fonction des besoins des élèves, des choix des familles, des capacités des écoles à mettre en place les adaptations nécessaires, avec les moyens matériels adéquats. À cet égard, le rapporteur ne peut que partager les propos du ministre de

(1) Audition du 19 mars 2019.

(2) Audition du 2 avril 2019.

(3) *Idem*.

l'Éducation nationale et de la jeunesse, M. Jean-Michel Blanquer, lorsqu'il dit que, s'il faut viser la scolarisation en milieu ordinaire, « *il convient de ne retenir cette solution que dans la mesure où elle fait du bien aux élèves* »⁽¹⁾.

Proposition n° 11 Mettre à niveau les moyens de l'Éducation nationale pour assurer un fonctionnement satisfaisant des UEE en affectant du personnel spécialisé formé et en maintenant la mise à disposition de personnel dans les équipes de direction des établissements médico-sociaux qui seront les mieux à même de travailler aux synergies avec le milieu scolaire ordinaire.

Outre les risques qu'une « désinstitutionnalisation » trop brutale peut faire peser sur la scolarisation et la santé des élèves concernés, celle-ci n'est pas sans susciter des difficultés d'ordre pratique et financier qu'on ne saurait négliger.

Plusieurs des personnes entendues ont en effet alerté la commission d'enquête sur les implications de la « désinstitutionnalisation » en matière de financement des transports scolaires.

Aujourd'hui, les frais occasionnés par les trajets effectués par les élèves en situation de handicap depuis leur domicile vers un établissement médico-social ou vers une UEE (quand bien même celle-ci est localisée en milieu ordinaire) sont pris en charge par l'établissement médico-social et par l'établissement gestionnaire de l'UEE, qui bénéficient à cet effet de financements de l'assurance-maladie.

En revanche, lorsqu'un élève est scolarisé en milieu ordinaire, les frais occasionnés par les trajets entre son domicile et son établissement scolaire sont compensés par les départements, dès lors que la modalité de scolarisation est individuelle et que l'élève est soit accompagné par un AESH ou par un SESSAD, soit inscrit dans un dispositif de type ULIS relevant en propre de l'Éducation nationale.

Le « transfert » d'un grand nombre d'élèves des établissements médico-sociaux ou des UEE vers le milieu ordinaire pourrait donc alourdir significativement la charge financière de la prise en charge des transports scolaires pour les départements. M. Saïd Acef, directeur délégué à l'autonomie à l'agence régionale de santé (ARS) de Nouvelle-Aquitaine, entendu en qualité de représentant du collège des directeurs généraux d'ARS, a signalé que « *l'effet de la transformation de places d'IME en SESSAD et la montée en puissance légitime du nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés [en milieu ordinaire] génèrent des tensions sur l'organisation et la prise en charge financière des frais de transport* »⁽²⁾.

(1) Audition du 18 juin 2019.

(2) Audition du 4 juin 2019.

Afin d'apaiser ces tensions, le rapporteur préconise d'instaurer un dialogue territorial sur le financement et le déploiement de la « désinstitutionnalisation » auquel l'ensemble des personnels concernés devra être associé.

Proposition n° 12 Instaurer un dialogue territorial sur le financement et le déploiement de la « désinstitutionnalisation », qui associe tous les acteurs concernés.

a. La nécessité de conforter les instituts nationaux de jeunes sourds ou aveugles dans leurs missions et leur statut

La déléguée interministérielle à la stratégie nationale pour l'autisme, Mme Claire Compagnon, a prévenu : face à « *la crainte que, du fait de cette école de plus en plus inclusive, on fasse sortir les enfants des structures dans lesquelles ils sont, même s'ils y sont bien* », « *il faut garantir et maintenir ce qui fonctionne et qui donne satisfaction. C'est un préalable* »⁽¹⁾.

Or, parmi ce qui fonctionne et qui donne satisfaction, figurent l'Institut national des jeunes aveugles (INJA) de Paris ainsi que les quatre instituts nationaux de jeunes sourds (INJS) de Paris, Bordeaux, Metz et Chambéry.

Établissements publics nationaux à caractère administratif, ces instituts « *ont pour mission, en ce qui concerne les enfants et adolescents handicapés par une déficience auditive ou visuelle :*

« – de contribuer au dépistage, à la prothèse ou à l'appareillage, à l'action médico-éducative précoce et postscolaire, à l'information des familles et à l'orientation de leurs enfants ;

« – d'assurer à ceux qu'ils accueillent un enseignement, une formation professionnelle, une préparation à la vie sociale avec les moyens adaptés à leur handicap ;

« – de participer à la recherche »⁽²⁾.

Comme l'ont reconnu l'an dernier, les inspections des Affaires sociales, de l'éducation nationale et de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche, dans leur rapport conjoint sur les scénarios d'évolution de ces instituts, « *les INJ ont une utilité avérée dans le paysage médico-social français et disposent de nombreux atouts* »⁽³⁾.

(1) Audition du 21 mai 2019.

(2) Article 2 du décret n° 74-355 du 26 avril 1974 relatif à l'organisation et au régime administratif et financier des instituts nationaux de jeunes sourds et de jeunes aveugles.

(3) IGAS-IGEN-IGAENR, Scénarios d'évolution des instituts nationaux des jeunes sourds et des jeunes aveugles, mai 2018, p. 3.

Ils sont une référence en matière de scolarisation des enfants déficients sensoriels, assumant la prise en charge, à la rentrée 2017, de 1 014 élèves (841 déficients auditifs et 173 déficients visuels), soit 9,2 % des enfants ayant des troubles des fonctions auditives et 3,6 % des enfants souffrant de troubles visuels, tous modes de scolarisation confondus ⁽¹⁾.

La scolarisation de ces élèves au sein des INJ semble relativement réussie puisque ces instituts présentent d'excellents taux de réussite aux examens, nombre de leurs élèves obtenant des diplômes de niveau V – certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou brevet d'études professionnelles (BEP) –, en majorité pour les élèves des INJS, et de niveau IV – baccalauréat –, en majorité pour les élèves de l'INJA.

Pourtant, l'IGAS, l'IGEN et l'IGAENR ont fait part, dans leur rapport précité, de leurs « *interrogations sur le positionnement des INJ [qui tiendraient] aux défauts d'insertion des INJ dans l'offre régionale à destination des jeunes déficients sensoriels* » ⁽²⁾. Tout en concédant « *la nécessité de maintenir le caractère national des cinq instituts* », les inspections les ont invités, selon une procédure placée sous la responsabilité des ARS, à « *développer les pratiques d'inclusion dans des réseaux d'écoles et d'établissements d'enseignement partenaires* » ⁽³⁾... ce qui passerait par un transfert de leur tutelle aux directeurs généraux d'ARS.

Un tel projet suscite légitimement une extrême inquiétude chez les parents et amis des instituts nationaux, dont l'association (APA-INJ) considère que « *la régionalisation aura pour conséquence qu'une partie de la population sourde et malvoyante ne pourra avoir (encore moins qu'aujourd'hui) accès à la formation de son choix, dispensée avec le mode de communication de son choix, car aucune région n'aura les moyens de proposer une offre complète aux jeunes sourds et aux jeunes aveugles* » ⁽⁴⁾. En effet, la crainte du syndicat national des instituts de jeunes sourds et de jeunes aveugles (SNJSJA), exprimée par la voix de sa secrétaire générale, Mme Hélène Sester, est que « *dans des établissements qui seraient régionaux [...], le recrutement des élèves soit non plus national, mais régional, et que les filières, à terme, ferment, faute de besoins et d'élèves en nombre suffisant* » ⁽⁵⁾.

(1) Pour ce faire, les instituts en question disposaient, en 2018, d'un personnel composé de 780 équivalents temps plein (ETP) et de crédits alloués par l'assurance maladie et par l'État à hauteur 51,3 millions d'euros.

(2) IGAS-IGEN-IGAENR, Scénarios d'évolution des instituts nationaux des jeunes sourds et des jeunes aveugles, mai 2018, p. 5. Les auteurs du rapport ajoutent que « les INJ ne s'insèrent pas dans le mode de planification régionalisée de l'offre médico-sociale sous l'égide de l'ARS. [...] Il n'existe pas non plus de véritable travail en réseau entre les INJ ni au plan pédagogique, ni en matière de recherche. La mission a constaté la quasi-absence de production de recherche, à l'exception de l'INJS de Paris ».

(3) *Ibidem*, p. 6.

(4) Contribution écrite remise à la commission d'enquête.

(5) Audition du 28 mai 2019.

Les familles des élèves sourds et aveugles scolarisés dans les INJ estiment que ces instituts « se situent “entre” l’Éducation nationale et le médico-social. Ils ne peuvent se réduire ni à l’une ni à l’autre, tant les services qui les composent sont riches (pédagogie spécialisée, accompagnement éducatif et médico-social, services d’accompagnement des élèves post-bac et des adultes, dimensions patrimoniale et historique, recherche...) »⁽¹⁾.

De nombreux témoignages ont été portés à la connaissance de la commission d’enquête, qui, tous, exhortent à conforter les instituts nationaux de jeunes sourds et de jeunes aveugles dans leurs missions et leur statut.

Mme Hélène Sester a ainsi fait valoir que des « retours d’inclusion manquée » s’opéraient régulièrement dans ces instituts. « *Les jeunes que nous accueillons, les plus fragiles, trouvent chez nous une offre scolaire adaptée à leurs besoins spécifiques [a-t-elle expliqué] : en termes de langue écrite et de communication en langue de signe, pour les jeunes sourds scolarisés avec des pairs sourds signant ; en termes d’apprentissage intensif du braille, pour les déficients visuels, afin de maîtriser la langue écrite. [...] L’école inclusive, ce n’est pas faire la même chose pour tout le monde. Au contraire, il faut apporter une réponse individualisée aux besoins éducatifs de chaque enfant, ce qui passe par le maintien de la pluralité de l’offre [...] La disparition de dispositifs adaptés aux besoins spécifiques de certains élèves, remplacés par des scolarisations exclusivement individuelles, serait dramatique pour des jeunes qui communiquent uniquement en langue des signes* »⁽²⁾.

Preuve en est le témoignage poignant de Mme Rousseau, mère d’une enfant malentendante prénommée Maëlle, qui estime que « *l’INJS de Paris a sauvé [sa] fille* » dont elle a décrit le calvaire en milieu ordinaire dans une contribution écrite remise à la commission d’enquête. « *Enfin à 15 ans elle n’est plus seule, elle se fait des amies ! [écrit-elle]. Tout est mis en place pour les aider : un psychologue, un orthophoniste, une éducatrice spécialisée formidable... Maëlle s’épanouit, prend confiance en elle, commence à mener une vie sociale d’adolescente* ». Et de conclure : « *nous sommes pour l’inclusion des jeunes quand cela est possible avec l’appui d’une équipe spécialisée, formée et expérimentée comme celle de l’INJS car les difficultés des sourds sont multiples et complexes, et non en faisant appel des AVS non spécialisés, non formés et pas toujours motivés. Nous sommes contre l’inclusion forcée* ».

L’expérience de Mme Laetitia Appourchaux, éducatrice spécialisée dont l’une des filles est malentendante, l’amène à la même conclusion. Celle-ci se dit « *convaincue que les établissements dont les professeurs sourds et entendants diplômés et formés à la surdité sont indispensables. Ces établissements sont les seuls à offrir les conditions nécessaires pour un apprentissage solide qui offre des perspectives d’avenir tant sur le plan professionnel que social. [...] De [s]on point*

(1) Contribution écrite remise à la commission d’enquête.

(2) Audition du 16 mai 2019.

de vue, le démantèlement des INJS est une erreur pour l'avenir de nos enfants. Une inclusion mal préparée serait un véritable échec pour ces enfants. [...] Une inclusion sauvage et forcée est un danger pour le futur des enfants [...] Isoler un ou deux enfants sourds dans une classe d'enfants entendants, même avec un AESH [...] le mettra forcément à l'écart de la vie quotidienne entre enfants ».

Le même cri d'alarme a été poussé par Mme Mouls, mère d'un enfant malentendant prénommé Elliott. Dans sa contribution écrite, elle explique que *« pour Elliott, si les années de scolarité en milieu normal ont parfois été destructives moralement, l'INJS en revanche lui a permis d'être lui-même, de se redresser et d'arrêter de se sentir inférieur. [...] Plutôt que de fermer les INJ, pourquoi ne pas les ouvrir aux autres enfants qui ont besoin de plus de temps, qu'ils soient porteurs ou non d'un handicap ? ».*

Toutes ces interpellations concordent et militent pour la préservation des missions des instituts nationaux de jeunes sourds et aveugles.

Proposition n° 13 Conforter les instituts nationaux de jeunes sourds et aveugles dans leurs missions et leur statut

La singularité des instituts nationaux de jeunes sourds et aveugles qui justifie qu'ils soient confortés dans leur mission tient notamment à ce qu'ils sont quasiment les seuls établissements en France à proposer aussi bien une scolarisation en établissement spécialisé qu'une scolarisation en milieu ordinaire, avec des possibilités d'allers-retours et de passerelles entre ces différents types de scolarisation, comme l'a rappelé lors de son audition M. Yves Dunand, représentant de la CGT au sein de l'Intersyndicale des personnels des INJS et des INJA ⁽¹⁾. Mme Laure Beyret, représentant Force Ouvrière au sein de cette intersyndicale, a elle aussi fait valoir que ces instituts *« mettent en œuvre une scolarisation diversifiée qui tient compte du temps de présence en milieu ordinaire, que ce soit en unité d'enseignement spécialisée, en semi-inclusion, en inclusion individuelle ou bien in situ. Cela permet des passerelles, un va-et-vient en fonction des besoins et du niveau scolaire des jeunes »* ⁽²⁾.

Or, au-delà des seuls instituts nationaux de jeunes sourds et aveugles, c'est précisément la diversité des modes d'accueil qui doit être préservée, et même promue, du point de vue du rapporteur.

Ces outils publics doivent s'inscrire dans une logique plus globale en renforçant leurs actions de recherche et de formation en direction des acteurs des territoires – actions au sujet desquelles le rapporteur formulera ultérieurement des propositions en matière d'enseignement de la langue des signes française (LSF).

(1) Audition du 28 mai 2019.

(2) *Idem.*

b. La nécessité de développer les passerelles entre les différentes modalités de scolarisation

« *Les familles devraient avoir le droit de choisir ce qui est le mieux pour leur enfant, durant son parcours scolaire, avec des passerelles milieu ordinaire / milieu spécialisé* ». Ces mots de Mme Appourchaux reflètent la pensée du rapporteur, pour qui l'on ne promeut pas assez les solutions de scolarisation partagée qui permettent aux élèves rattachés à un établissement médico-social de bénéficier de temps de scolarisation non seulement dans l'établissement en question mais aussi en milieu ordinaire.

C'est aussi le sentiment du SNES-FSU qui, dans la contribution qu'il a remise à la commission d'enquête, appelle à « *conforter la diversité des modes de scolarisation* » en gardant « *la possibilité de différents types de structures quand la classe ordinaire ne convient pas à temps plein* »⁽¹⁾.

Un autre syndicat – la Fédération UNSA des métiers de l'éducation de la recherche et de la culture (UNSA-Éducation) – a abondé en ce sens par la voix de son chargé de mission, M. Gilles Laurent, qui a souligné la « *nécessité de conserver certaines structures et certains dispositifs hors Éducation nationale afin de fluidifier les parcours et d'offrir aux élèves la meilleure insertion sociale et professionnelle possible* »⁽²⁾.

À ce sujet, le point de vue des organisations syndicales rejoint celui des acteurs associatifs. La Fédération nationale des associations au service des élèves présentant une situation de handicap (FNASEPH) estime en effet qu'« *il faut faire entrer de la souplesse [et] autoriser plus largement les parcours doubles (ULIS et ESMS par exemple)* »⁽³⁾.

Quant à Mme Ana Bibay, membre du Collectif Autisme et directrice pédagogique de l'association Agir et Vivre l'Autisme, elle a fait valoir que « *l'expérience montre que l'on peut encore améliorer les choses, moyennant plus de souplesse [...]. L'assouplissement des modalités de prise en charge permettrait d'accompagner la personne avec autisme au fur et à mesure de ses progrès. Un accompagnement adapté en fonction de l'âge, des progrès réalisés, qui passerait concrètement par des orientations MDPH vers des modalités multiples et simultanées ; par exemple, à temps partagé entre institut médico-éducatif (IME), école ordinaire, SESSAD ou ULIS. [...] Il y aurait en outre des passerelles, selon des modalités prévues par des orientations MDPH* »⁽⁴⁾.

(1) Dans un document intitulé *Inclusion, comment l'organiser ?*, le SNES-FSU juge qu'« il ne faut pas se priver de la richesse des approches plurielles, mobilisant des acteurs pluriels. C'est pourquoi le SNES est attaché au maintien des classes de SEGPA, aux dispositifs ULIS [...] et aux établissements spécialisés » (p. 5). Voir le lien suivant : https://www.snetap-fsu.fr/IMG/pdf/32p_inclusion_160x210_pl2_781_pdf_bd.pdf

(2) Audition du 16 mai 2019.

(3) Contribution écrite remise à la commission d'enquête.

(4) Audition du 21 mai 2019.

C'est précisément le souhait du rapporteur que de voir institutionnalisée la notion de passerelle dans les notifications d'orientation des CDAPH. Plus souples, ces notifications devraient permettre des allers-retours, par exemple entre les IME et le milieu ordinaire, avec des modalités d'intervention moins lourdes pour le personnel médico-social.

Proposition n° 14 Développer les passerelles pour construire des parcours de formation adaptés à chaque jeune et aux réalités des différents handicaps, en favorisant notamment les scolarisations partagées et les allers-retours entre établissements spécialisés et milieu ordinaire.

Une telle flexibilité pourrait éviter – du moins peut-on l'espérer – que certains élèves n'aient d'autre choix que de recourir à l'enseignement à distance, au risque d'être déscolarisés.

E. UN RECOURS TRÈS MARGINAL À L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE QUI N'EST PAS SANS INCIDENCE SUR LA PÉRENNITÉ DE LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES ET SUR LA VIE DE LEURS AIDANTS FAMILIAUX

Autant le nombre d'étudiants en situation de handicap suivant leur formation à distance est relativement bien connu – ils représentaient, en 2018, 3 % des quelque 27 000 étudiants en situation de handicap effectuant leurs études à l'université ⁽¹⁾, soit environ 810 étudiants, d'après le ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation ⁽²⁾ –, autant le nombre d'élèves en situation de handicap bénéficiant d'un enseignement à distance est, lui, entouré d'incertitudes.

Les réponses apportées par le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse au rapporteur sont en effet contradictoires. Une première réponse explique que cette donnée n'est pas disponible. Mais une seconde fait état de 283 élèves scolarisés par le CNED pour l'année scolaire 2018-2019 ⁽³⁾.

(1) Ce qui exclut les quelque 3 000 étudiants en situation de handicap inscrits en STS ou en CPGE.

(2) Ces chiffres diffèrent de ceux de la Fédération interuniversitaire de l'enseignement à distance (FIED) qui ont été mentionnés l'an dernier dans le rapport annuel de la médiatrice de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et selon lesquels, parmi les 8 000 étudiants suivant un enseignement à distance, 111 bénéficieraient de la reconnaissance du handicap, soit 1,4 % des inscrits (rapport précité, p. 110). Par ailleurs, ce rapport précisait qu'à la date de sa publication, le Centre national d'enseignement à distance (CNED) ne disposait pas de référent handicap.

(3) Voir le tableau n° 8 figurant en annexe et présentant le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés par le CNED au niveau national, par académie et par département pour les années 2009 à 2018.

**NOMBRE TOTAL D'ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS PAR LE CNED
DANS LES PREMIER ET SECOND DEGRÉS**

2009	178
2010	235
2011	175
2012	201
2013	224
2014	245
2015	270
2016	–
2017	268
2018	283

Source : MENJ, DEPP

283 élèves bénéficiaires d'un enseignement à distance sur quelque 390 000 élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire ou en établissement spécialisé pour l'année scolaire 2017-2018 – soit 0,07 % de cet ensemble... On conviendra de ce que la scolarisation par le CNED peut être qualifiée de très marginale.

Sans doute faudrait-il améliorer la scolarisation à distance en travaillant à une offre publique d'école à domicile qui exploite à bon escient les outils numériques adaptés.

Proposition n° 15 Travailler à une offre publique d'école à domicile avec l'appui d'outils numériques adaptés.

Le rapporteur souligne toutefois que ce type de scolarisation n'est pas sans faire peser des risques sur la pérennité des relations de l'élève concerné avec l'institution scolaire, ce qui conduit à militer pour une amélioration en amont de la construction d'un projet d'inclusion réellement adapté qui évite la déscolarisation et la désocialisation susceptible d'en résulter.

Malheureusement, « nous ne disposons pas de chiffres sur les enfants qui ne vont jamais à l'école », a déploré Mme Isabelle Pinatel, administratrice de la Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques (FCPE), qui a fait allusion, « en particulier, aux enfants déficients visuels, pour lesquels, dans [s]on département, l'Aude, il n'existe absolument aucune école, aucune unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) permettant de les accueillir. Personne, pourtant, ne fera croire qu'il n'y a pas d'enfants déficients visuels dans ce département »⁽¹⁾.

Interrogé à ce sujet par le rapporteur, le Gouvernement n'a pas été en mesure de fournir de chiffres sur le nombre d'élèves déscolarisés faute de solution adaptée.

Les seules estimations disponibles sont celles issues de l'enquête *Rentrée 2018 : avec ou sans AVS ?* réalisée au début du mois de septembre 2018, auprès

(1) Audition du 16 mai 2019.

d'environ 2 000 personnes, par les associations « Tous pour l'inclusion ! (TouPi) », Egalited, Info Droit Handicap et Autisme France.

Cette enquête révélait que, sur 1 972 élèves en situation de handicap, 683 étaient privés d'accompagnement à la date de la rentrée scolaire (soit 35 %), et que, sur ces 683 élèves sans accompagnant, « 123 ont été totalement privés de scolarisation du fait de l'absence d'AVS, soit 18 % »⁽¹⁾. Cela conduit les associations à l'origine de l'enquête à penser que, dans la mesure où « le ratio de 18 % d'élèves sans AVS qui sont privés de scolarisation est stable dans nos enquêtes 2017 et 2018 », « il est extrapolable à l'ensemble des élèves privés d'AVS en France, et que 2.000 à 3.000 élèves handicapés ont été totalement privés de scolarisation du fait de l'absence de leur AVS »⁽²⁾.

Outre les risques de déscolarisation qu'elle génère, la scolarisation à distance peut être très chronophage pour les familles. Le rapporteur en veut pour preuve le témoignage devant la commission d'enquête de Mme Christelle Defoort, mère d'un adolescent autiste qui, après avoir été scolarisé en primaire et au collège en Belgique, faute de solution adaptée en France, est désormais instruit *via* le CNED. Mme Defoort a en effet confié avoir « arrêté de travailler [pendant deux ans] pour refaire cours à [s]on fils à la maison via le Centre national d'enseignement à distance (CNED) ».

Il en résulte un risque d'isolement non seulement pour l'enfant, mais aussi pour les aidants familiaux.

Comme l'a fait remarquer le co-président de la Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques (FCPE), M. Rodrigo Arenas, il faut mieux prendre en compte « le statut des parents obligés de quitter leur travail pour s'occuper de leur enfant. Leur situation, il faut le redire, est terriblement difficile ; elle l'est encore davantage lorsque l'enfant souffre d'un handicap moteur, ce qui pose des problèmes en termes de logement. Bien souvent, ce sont les mères qui ne travaillent pas. Ces familles mériteraient de bénéficier d'un statut particulier »⁽³⁾.

C'est aussi le sentiment du rapporteur. Certes, la secrétaire d'État auprès du Premier ministre, chargée des personnes handicapées, Mme Sophie Cluzel, a fait montre, lors de son audition, d'une certaine sollicitude pour les aidants familiaux, en appelant par exemple à faire proliférer sur le territoire des maisons de répit inspirées du modèle de la métropole lyonnaise, où « le séjour de répit est proposé aux enfants et aux adultes, aux aidants et aux aidés, seuls ou ensemble, dans une grande souplesse »⁽⁴⁾.

(1) Tous pour l'inclusion ! (TouPi), Egalited, Info Droit Handicap et Autisme France, Rentrée 2018 : avec ou sans AVS ?, septembre 2018, p. 4.

Voir le lien suivant : <https://toupi.fr/wp-content/uploads/2018/09/Synthese-enquete-AVS-2018-09-20.pdf>

(2) *Idem*.

(3) Audition du 16 mai 2019.

(4) Audition du 19 juin 2019.

Mais là encore, le rapporteur juge nécessaire d'aller plus loin en consacrant un véritable statut d'aidant familial pour les parents d'enfants handicapés (AFPEH).

Ce statut devrait permettre au proche aidant actif de pouvoir concilier sa vie professionnelle et son rôle d'aidant, en lui garantissant :

– des ressources en cohérence avec la réduction (voire la cessation) de son activité professionnelle engendrée par la nécessité de consacrer du temps à son enfant en situation de handicap ;

– un accès à la formation et à la qualification, le parcours de formation de l'aidant familial devant être diplômant et ouvrir la voie à une validation des acquis de l'expérience (VAE) qui permette de valoriser l'expertise parentale ;

– des droits au titre de l'assurance-vieillesse.

Sur ce dernier point, le rapporteur ne peut d'ailleurs qu'inviter le Gouvernement à prolonger et concrétiser les réflexions conduites par sa majorité, et plus précisément par notre collègue Corinne Vignon qui, dans son avis budgétaire sur le projet de loi de finances pour 2019, citait le modèle allemand qui octroie des points de retraite « solidaires » aux personnes interrompant ou réduisant leur activité professionnelle pour s'occuper, à titre bénévole, d'un proche en situation de handicap⁽¹⁾.

Proposition n° 16 Mieux prendre en compte la situation des aidants familiaux en valorisant leur rôle et leur expertise et en étudiant la création d'un statut d'aidant familial pour parents d'enfants handicapés (AFPEH).

La mise entre parenthèses de la vie professionnelle et sociale est l'un des nombreux exemples de l'impact que la scolarisation d'un enfant ou d'un adolescent en situation de handicap peut avoir sur le quotidien des familles dont on constate qu'elles ne sont pas toutes égales face au « parcours du combattant » auquel s'apparente souvent cette scolarisation.

F. DES DIFFICULTÉS D'ACCÈS À LA SCOLARISATION QUI TOUCHENT DAVANTAGE LES ENFANTS ISSUS DE MILIEUX DÉFAVORISÉS

« Les enfants les plus en difficulté sont les enfants issus des milieux défavorisés, et ce pour une raison simple : les familles de milieu favorisé disposent en général des bons codes, ont les moyens de consulter un psychologue, un ergothérapeute ou n'importe quel autre spécialiste libéral, alors que les

(1) Avis n° 1305 (tome IV), présenté au nom de la commission des Affaires sociales, sur le projet de loi de finances pour 2019, par Mme Corinne Vignon, octobre 2018, pp. 56 et s.

familles les plus paupérisées attendent que des soins puissent être prodigués par des structures publiques ».

C'est en ces termes que Mme Sophia Catella, représentante du SNUIPP-FSU, a bien décrit l'effet inhibant que les inégalités sociales peuvent avoir sur l'accès des enfants et adolescents en situation de handicap à la scolarisation ⁽¹⁾.

Être issu d'un milieu défavorisé peut en effet constituer un frein, voire un obstacle, à cette scolarisation, et ce dès la constitution d'un dossier auprès de la MDPH, car, comme l'a expliqué M. Dominique Gamard, chef d'établissement au collège Le Campigny de Blangy-sur-Bresle, en Seine-Maritime, « *pour des parents qui n'ont pas tous les codes et qui ne connaissent pas les acronymes de notre administration, compléter un document de vingt pages est compliqué* » ⁽²⁾.

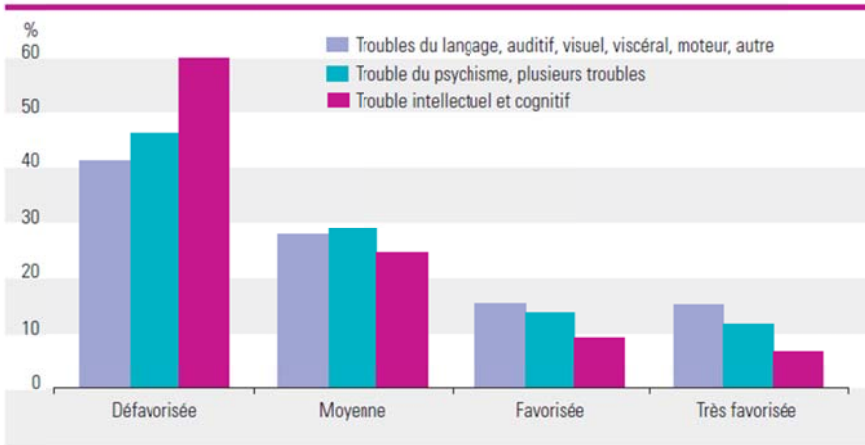
Au-delà de ces deux témoignages, les études que la DEPP conduit sur un panel de 12 800 élèves en situation de handicap nés en 2001 et en 2005 dont elle suit les parcours et performances scolaires tout au long de leur scolarité (en milieu ordinaire ou spécialisé) jusqu'à leur insertion professionnelle, attestent de ce que « *les parents des enfants en situation de handicap appartiennent plus souvent à une catégorie sociale défavorisée. C'est le cas pour près de six enfants en situation de handicap sur dix présentant des troubles intellectuels ou cognitifs, et 44 % des enfants présentant des troubles du psychisme ou une déficience auditive. [...] Les enfants en situation de handicap vivent moins souvent que les autres élèves avec leurs deux parents. Les familles sont plus souvent monoparentales et défavorisées, les mères ayant souvent dû réduire ou arrêter leur activité. [...] Ces enfants ont également un risque beaucoup plus important d'être placés sous la tutelle de l'aide sociale à l'enfance (ASE) : 3,6 % de ceux nés en 2005 sont dans ce cas (contre 0,3 % dans la population générale) et 4,5 % pour les enfants nés en 2001 (contre 0,4 % pour des enfants du même âge)* » ⁽³⁾.

(1) Audition du 19 mars 2019.

(2) Audition du 6 mai 2019. Voir également, en annexe, le formulaire-type de demande à la MDPH.

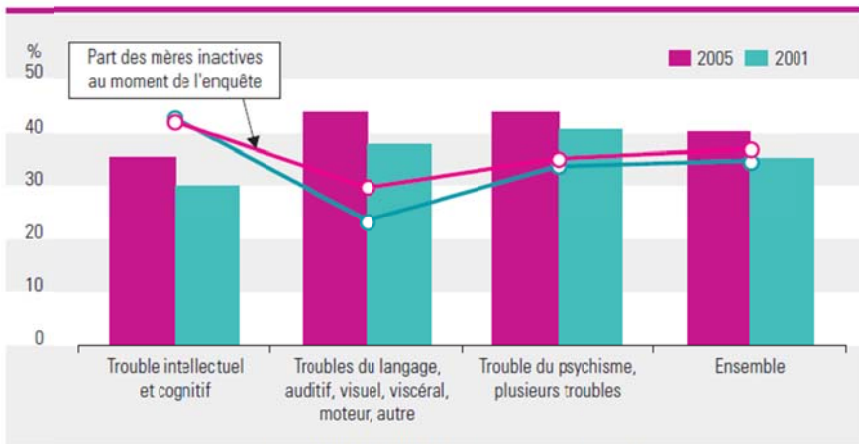
(3) Contribution écrite fournie au rapporteur. Voir également : DEPP, « À l'école et au collège, les enfants en situation de handicap constituent une population fortement différenciée scolairement et socialement », Note d'information, n° 4, février 2015.

4 – Origine sociale selon la nature du trouble (en %)



Source : MENESR-DEPP - Panel d'élèves en situation de handicap nés en 2001 et en 2005.

5 – Part des mères ayant réduit ou cessé leur activité professionnelle en raison des besoins particuliers de leur enfant et part des mères inactives au moment de l'enquête (en %)



Source : MENESR-DEPP - Panel d'élèves en situation de handicap nés en 2001 et en 2005.

Le handicap « social » se surajoute ainsi au handicap mental, auditif, visuel, moteur, cognitif ou psychique des élèves et adolescents pour entraver davantage leur scolarité.

Il en résulte qu'« *un enfant présentant un trouble intellectuel et cognitif de milieu défavorisé sera moins souvent scolarisé en milieu ordinaire en primaire, et ne le sera presque jamais dans l'enseignement général en fin de collège par rapport à un enfant présentant le même trouble d'une famille très favorisée* »⁽¹⁾.

(1) DEPP, « Les panels d'élèves de la DEPP : source essentielle pour connaître et évaluer le système éducatif », Éducation et formations, n° 95, décembre 2017.

3 Niveau atteint à dix ans et à douze ans selon l'origine sociale en 2015-2016 et en 2017-2018, en %.

	Très favorisée	Favorisée	Moyenne	Défavorisée	Ensemble
Classe ordinaire à 10 ans	61	58	49	36	45
<i>dont CM2 à 10 ans</i>	39	31	24	15	22
Classe ordinaire à 12 ans	58	59	51	46	50
<i>dont 5^e ou 5^e Suppa</i>	36	29	21	14	20
ULIS à 10 ans	23	27	35	45	38
ULIS à 12 ans	22	23	28	31	28
ESMS à 10 ans	11	11	13	15	14
ESMS à 12 ans	14	15	17	20	18
Autres parcours à 10 ans	5	4	3	3	3
Autres parcours à 12 ans	5	3	4	4	4

► Champ : France métropolitaine + DOM hors Mayotte, Public + Privé.

© DEFP

Remarquant lui aussi que « *la situation de handicap s'ajoute parfois à de multiples facteurs de discriminations ou de vulnérabilité (sexe, mais aussi âge, territoire, situation familiale et sociale...)* », le Défenseur des droits, M. Jacques Toubon, a regretté, dans une décision-cadre du 26 septembre 2017, que « *les études statistiques n'explorent pas toujours le croisement de ces données et ses implications* »⁽¹⁾.

Au-delà de la seule mesure de l'impact de l'origine sociale sur la scolarisation et les études des jeunes en situation de handicap, le rapporteur a pu constater, comme le Défenseur des droits, l'ampleur des lacunes de l'appareil statistique français pour ce qui concerne, d'une manière plus générale, l'inclusion scolaire, universitaire et sociale des élèves et étudiants en situation de handicap.

II. CE QUE L'ON NE SAIT PAS

Le 8 janvier dernier, la Rapporteuse spéciale du Conseil des droits de l'Homme des Nations Unies, Mme Catalina Devandas-Aguilar, recommandait au Gouvernement français « *de veiller à ce que soient recueillies des données relatives à la situation des personnes handicapées, ventilées, au minimum, par sexe et par âge, lesquelles serviront de base aux politiques publiques, et d'inclure des questions sur le handicap dans les prochains recensements de la population et l'ensemble des enquêtes nationales* »⁽²⁾.

Ce faisant, Mme Catalina Devandas-Aguilar pointait, comme le Défenseur des droits, le besoin crucial de structuration et d'amélioration de l'appareil statistique français, en vue d'optimiser l'observation des faits de façon à permettre un pilotage des politiques publiques à la fois plus réactif et plus pertinent.

Plusieurs parlementaires avaient déjà « tiré la sonnette d'alarme ». Par exemple, en 2015, notre collègue Barbara Pompili avait dû reconnaître devoir

(1) Défenseur des droits, Décision-cadre n° 2017-257 portant recommandations générales destinées à améliorer la connaissance statistique de la situation et des besoins des personnes handicapées, p. 9. Voir le lien : https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/171102_ddd_decision_statistiques_handica_p_accessible.pdf.

(2) Voir le lien : <http://www.inshea.fr/sites/default/files/www/sites/default/files/medias/ONU%20Rapport.pdf>.

de s'appuyer sur des « remontées de terrain »⁽¹⁾ pour avoir une estimation (allant du simple au triple) du nombre d'enfants privés de scolarisation faute de mise en place de solutions adaptées à leur handicap.

Plus récemment, notre collègue Christophe Bouillon écrivait dans son rapport sur sa proposition de loi pour une école vraiment inclusive que, d'après les représentants de la direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES) des ministères sociaux, « *il s'agissait moins d'un problème de production des données – qui, le plus souvent, existent – que d'une insuffisante diffusion, exploitation et synthèse desdites données. Cette mise en valeur lacunaire est peut-être liée au pilotage de l'information statistique en France, qui est aujourd'hui dévolue à l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE), dont le handicap n'est pas nécessairement la préoccupation première. Toujours est-il que les représentants de la DREES ont reconnu que, faute de moyens pour financer les enquêtes en population générale sur le handicap – dont le coût peut égaler le budget annuel de la DREES –, les dernières données qui sont issues de telles enquêtes et qui servent aujourd'hui encore à produire des analyses et à répondre à de multiples demandes (des cabinets ministériels, des inspections, etc.) remontent à 2008 et 2009* »⁽²⁾.

On ne saurait se satisfaire de cet état de fait. Le rapporteur a pu lui-même constater à quel point les documents qui lui ont été transmis en réponse à ses interrogations étaient disparates, parfois contradictoires et toujours peu centralisés, émanant tantôt du ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, tantôt du ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, tantôt du ministère des Solidarités et de la santé – étant précisé qu'aucun de ces documents n'a été fourni par le secrétariat d'État auprès du Premier ministre, chargé des personnes handicapées.

Ces documents révèlent que bien des données manquent, tant en ce qui concerne les élèves en situation de handicap (A) qu'en ce qui concerne les maisons départementales des personnes handicapées (B).

A. SUR LES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP

Les lacunes statistiques identifiées par le rapporteur concernent aussi bien la scolarisation en milieu ordinaire (1) que la scolarisation en établissements spécialisés (2), et en particulier la mesure de la réalité de cette scolarisation au regard des prescriptions des CDAPH (3).

(1) Avis n° 3111, tome IV (XIV^e législature), présenté, au nom de la commission des Affaires culturelles et de l'éducation sur le projet de loi de finances pour 2016, par Mme Barbara Pompili, p. 13.

(2) Rapport n° 1598 (XV^e législature) fait, au nom de la commission des Affaires culturelles et de l'éducation, sur la proposition de loi pour une école vraiment inclusive, par M. Christophe Bouillon, janvier 2019, p. 53.

1. La nécessité de compter les élèves bénéficiaires d'un plan d'accompagnement personnalisé (PAP) ou d'un projet d'accueil individualisé (PAI)

Comme indiqué plus haut, aux fins de comptabilisation des élèves en situation de handicap, seuls sont recensés les élèves bénéficiaires d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS), à l'exclusion de ceux pour lesquels un plan d'accompagnement personnalisé (PAP) ou un projet d'accueil individualisé (PAI) a été conçu, alors même que certains répondent à la définition du handicap. En effet, ainsi que l'a expliqué Mme Dorothée Goy, présidente du Groupe de parole et de soutien des parents d'enfants DYS de Dieppe et de son agglomération, « *un enfant "dys" avec plan d'accompagnement personnalisé (PAP) est en situation de handicap mais n'est pas forcément reconnu comme tel. [Or] tout enfant "dys" est en situation de handicap* »⁽¹⁾. Preuve en est que, d'après un document publié par le Syndicat national des enseignements de second degré (SNES), « *l'Organisation mondiale de la santé (OMS) a reconnu les dys- dans la classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. Les élèves dys-relèvent bien du handicap selon la définition française* »⁽²⁾.

Aussi, afin qu'un plus grand nombre d'élèves présentant des troubles « dys »⁽³⁾ n'échappent plus à la mesure statistique, le rapporteur recommande qu'en cohérence avec l'objectif gouvernemental de création d'un « service public de l'inclusion », les élèves bénéficiaires d'un PAP ou d'un PAI soient désormais recensés, dans le cadre d'un pilotage de la mesure statistique de l'inclusion scolaire et universitaire mieux structuré et centralisé.

Proposition n° 17 Organiser la comptabilisation des élèves bénéficiaires d'un plan d'accompagnement personnalisé (PAP) ou d'un projet d'accueil individualisé (PAI).

Une meilleure appréhension statistique des élèves présentant des troubles cognitifs spécifiques doit d'ailleurs aller de pair avec une amélioration du repérage de ces troubles (a), que ne facilitent pas les conditions actuelles d'accueil d'enfants en situation de handicap au sein des crèches (b).

(1) *Audition du 6 mai 2019.*

(2) SNES, *Inclusion : comment l'organiser ?*, p. 11. Voir le lien : https://www.snetap-fsu.fr/IMG/pdf/32p_inclusion_160x210_pl2_781_pdf_bd.pdf.

(3) Par « troubles dys », il faut entendre les principaux troubles des apprentissages que sont la dyslexie (trouble spécifique de la lecture), la dyspraxie (trouble du développement moteur et de l'écriture), la dyscalculie (trouble des activités numériques), la dysphasie (trouble du langage oral) ainsi que les troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité. Il s'agit de troubles cognitifs d'origine neurobiologique sans déficience intellectuelle globale.

a. Non recensés, bien des élèves « dys » ou présentant un autre trouble du neuro-développement ne bénéficient pas non plus d'un diagnostic en temps utile

« Accueillir nos enfants “dys” ne doit pas être considéré comme une faveur qu'on leur accorde mais comme un droit à respecter ».

C'est en ces termes que Mme Dorothee Goy a fort justement résumé les revendications de nombre des personnes entendues par la commission d'enquête, qui, comme elle, ont évoqué *« la question de la difficulté de l'établissement du diagnostic, à cause du délai trop long résultant à la pénurie de professionnels, du non-remboursement de certains soins, de la complexité du parcours de soins, de médecins généralistes qui ne se sentent pas pertinents pour poser un diagnostic et de la pénurie de médecins, infirmières et psychologues scolaires »*⁽¹⁾.

Et les difficultés ne disparaissent pas une fois le diagnostic posé : selon Mme Goy, il existe *« de nombreuses disparités dans l'accompagnement de ces enfants à tous les échelons, d'un enseignant à l'autre, d'un établissement à l'autre, d'un territoire à l'autre, d'une année sur l'autre. [...] Tout] dépend des “convictions” de l'enseignant et de son investissement sur le sujet des “dys”, de l'organisation de l'établissement, de l'effort de formation, de la demande en accompagnement du handicap dans le département, du niveau d'information de la famille, de ses ressources financières et de ses compétences à défendre les droits de son enfant »*.

On pourrait en dire autant du diagnostic et de la scolarisation des enfants présentant des troubles du spectre de l'autisme au sujet desquels Mme Catalina Devandas-Aguilar, Rapporteuse spéciale des Nations Unies, a invité le Gouvernement à *« mettre en place un système efficace qui permette le diagnostic précoce de l'autisme, afin de faciliter l'élaboration de stratégies et de programmes de santé adéquats »*⁽²⁾.

Comme l'a expliqué Mme Danièle Langlois, présidente de l'association Autisme France, *« la scolarisation est plus simple à réussir si elle est précédée d'un diagnostic et d'une intervention précoces. [...] Le diagnostic est fiable à partir de dix-huit mois. Nous en sommes encore très loin en France »*⁽³⁾.

Nous en sommes même si loin que, selon Mme Langlois et Mme Caroline Coutant, vice-présidente de l'association Info Droit Handicap, au lieu de bénéficier d'un diagnostic et d'une intervention précoces, un certain nombre de

(1) Audition du 6 mai 2019.

(2) Voir le lien suivant :

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

(3) Audition du 19 mars 2019.

familles d'élèves présentant des troubles neuro-développementaux⁽¹⁾ (troubles « dys », troubles du spectre de l'autisme ou troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité – TDAH) « bénéficient » soit de reproches, soit de mesures d'exclusion, soit d'un signalement ou de la transmission d'une information préoccupante de la part de l'Éducation nationale⁽²⁾.

Il semblerait, d'après Mme Isabelle Pinatel, administratrice de la FCPE, que « *bien souvent, que ce soit à la maternelle, à l'école primaire, au collège ou au lycée, lorsque des parents rencontrent un enseignant pour l'informer de leur intention de solliciter un diagnostic, il répond que les problèmes de leur enfant sont liés avant tout à son éducation* »⁽³⁾.

« *Le constat que nous faisons est celui de la méconnaissance de ces troubles par le grand public, y compris par le personnel éducatif, qui y voit le plus souvent de la mauvaise éducation. En général, les enfants entendent les enseignants leur dire : "Non, tu n'es pas hyperactif, tu es mal élevé"* », s'est indignée Mme Christine Gétin, présidente de l'association HyperSupers⁽⁴⁾.

Parfois, les enfants « dys » se montrent violents à l'égard de leurs camarades ou de leurs enseignants. C'est alors le passage en conseil de discipline et une mesure d'exclusion qui les attendent, ont expliqué aussi bien Mme Pinatel que Mme Gétin.

Plus grave encore : selon Mme Caroline Coutant, « *de plus en plus de familles sont victimes d'informations préoccupantes dont les deux tiers proviennent de l'Éducation nationale* »⁽⁵⁾.

Si le Gouvernement a indiqué au rapporteur ne pas être en mesure de lui faire part du nombre de signalements ou d'informations préoccupantes concernant

(1) *Les troubles neuro-développementaux regroupent les troubles du développement de la communication et des interactions sociales (autisme), du développement intellectuel (déficience intellectuelle ou retard mental), du développement de l'attention (trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité ou impulsivité) et des fonctions associées (mémoire de travail, contrôle exécutif...) mais aussi les troubles d'acquisition du langage ou des coordinations (dysphasies et dyspraxies) et les troubles spécifiques des apprentissages scolaires (par exemple la dyslexie-dysorthographe).*

(2) *Aux termes de l'article R. 226-2-2 du code de l'action sociale et des familles, une information préoccupante « est une information transmise à la cellule [départementale de recueil, du traitement et de l'évaluation des informations préoccupantes (CRIP)] pour alerter le président du conseil départemental sur la situation d'un mineur, bénéficiant ou non d'un accompagnement, pouvant laisser craindre que sa santé, sa sécurité ou sa moralité sont en danger ou en risque de l'être ou que les conditions de son éducation ou de son développement physique, affectif, intellectuel et social sont gravement compromises ou en risque de l'être. La finalité de cette transmission est d'évaluer la situation d'un mineur et de déterminer les actions de protection et d'aide dont ce mineur et sa famille peuvent bénéficier ».*

Le signalement est, quant à lui, un acte professionnel, écrit, présentant la situation d'un enfant en danger qui nécessite une protection judiciaire. Cet écrit est directement transmis au Procureur de la République, qui peut prendre des mesures appropriées dans le but de protéger l'enfant.

Le choix d'une information préoccupante ou d'un signalement se fait sur la base des critères de gravité et d'urgence (maltraitance, violences sexuelles, etc.).

(3) *Audition du 16 mai 2019.*

(4) *Audition du 21 mai 2019.*

(5) *Audition du 19 mars 2019.*

les élèves en situation de handicap, le témoignage de Mme Coutant a été corroboré par celui de Mme Danièle Langloys, pour qui *« ce sont majoritairement les membres de l'Éducation nationale qui les formulent dès lors qu'ils repèrent une difficulté de comportement, au lieu de se demander – mais encore faudrait-il qu'ils soient formés pour cela – si un trouble neuro-développemental n'est pas à l'origine de cette difficulté de comportement »* ⁽¹⁾.

Certes, le législateur a récemment mis en place, à travers l'article 62 de la loi n° 2018-1203 du 22 décembre 2018 de financement de la Sécurité sociale pour 2019, un « parcours de bilan et intervention précoce » pris en charge par l'assurance-maladie *« pour l'accompagnement des enfants présentant un trouble du neuro-développement et pour la réalisation d'un diagnostic »* ⁽²⁾.

Il est vrai qu'une telle mesure est de nature à limiter l'« errance diagnostique » de nombreuses familles confrontées au coût élevé des actes nécessaires à la réalisation de bilans jusque-là non-financés par l'assurance maladie ⁽³⁾. Cependant, si l'intention du législateur était louable, le Gouvernement l'a quelque peu dénaturée en limitant par décret ⁽⁴⁾ la prise en charge des parcours de bilan et intervention précoce aux enfants de moins de sept ans ⁽⁵⁾.

Or, comme l'a justement fait remarquer la présidente de la Fédération française des « Dys », Mme Nathalie Groh, *« de nombreux enfants ne sont pas diagnostiqués avant l'âge de dix ans – nous avons fait une enquête –, notamment les dyslexiques. [Car] la démarche pour poser le diagnostic de la dyslexie ne peut pas être entreprise avant le cycle 2. En effet, vous ne pouvez pas commencer à faire passer des tests de dépistage de la dyslexie dès la petite ou la grande section car il faut attendre l'apprentissage de la lecture »* ⁽⁶⁾.

En somme, si, sur le papier, le forfait de dépistage précoce est une idée séduisante, dans les faits, *« 80 % des enfants “dys” ne pourront pas en bénéficier »*, d'après Mme Groh. Or, *« si l'on n'a pas droit au forfait précoce, alors le reste à charge qui pèse sur les familles pour l'établissement d'un diagnostic qui ne relèverait pas de l'orthophonie – prise en charge par la Sécurité sociale – sera très important : il faudra financer l'ergothérapeute, le psychomotricien et le neuropsychologue »* ⁽⁷⁾.

(1) Audition du 19 mars 2019.

(2) Article L. 2135-1 du code de la santé publique. Il s'agit de la concrétisation de la mesure n° 8 du quatrième « Plan autisme » présenté par le Gouvernement le 6 avril 2018. Voir le lien suivant : https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/document/document/2018/04/dossier_de_presse_-_strategie_nationale_pour_lautisme_-_vendredi_6_avril_2018_2.pdf

(3) Selon la présidente de la Fédération française des « Dys », Mme Nathalie Groh, « quand vous consultez un ergothérapeute, un psychomotricien ou un neuropsychologue pour établir un diagnostic, vous pouvez avoir un reste à charge supérieur à 1 500 euros, ce qui est énorme » (audition du 2 avril 2019).

(4) Décret n° 2018-1297 du 28 décembre 2018 relatif au parcours de bilan et intervention précoce pour les troubles du neuro-développement.

(5) Article R. 2135-1, alinéa 2, du code de la santé publique.

(6) Audition du 2 avril 2019.

(7) *Idem*.

C'est la raison pour laquelle le rapporteur préconise de modifier l'article R. 2135-1 du code de la santé publique pour relever (par exemple à dix ans) la limite d'âge aujourd'hui fixée à six ans révolus pour la prise en charge, par l'assurance-maladie, du « parcours de bilan et intervention précoce ».

Proposition n° 18 Rehausser la limite d'âge prévue par décret pour la prise en charge, par l'assurance maladie, des « parcours de bilan et intervention précoce ».

Outre les aspects financiers, ce sont aussi les conditions d'accueil des enfants dans leur plus jeune âge – et plus particulièrement en crèche – qui ne favorisent pas l'établissement d'un diagnostic précoce.

b. Un repérage qui n'est pas facilité par les conditions d'accueil des enfants en crèche

Comme l'a fort bien expliqué M. Ali Rabeh, directeur de cabinet du président de la Fédération APAJH, « *il faut imaginer des solutions d'accueil dès le plus jeune âge [...]. À ce titre, je citerai l'exemple de la crèche de l'APAJH, située dans les Deux-Sèvres, qui mobilise un tiers des places pour les enfants en situation de handicap dès le berceau, ce qui permet de construire dès le plus jeune âge des parcours inclusifs, de la crèche jusqu'à la fin de la vie scolaire* »⁽¹⁾.

Cet exemple semble cependant loin d'être le plus répandu sur le territoire... quand on sait, d'après les chiffres publiés l'an dernier par la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF), que seuls 23 400 enfants en situation de handicap sont accueillis dans des crèches qui comptent, au niveau national, 409 500 places⁽²⁾.

Si à peine 6 % des places en crèche sont occupées par des enfants en situation de handicap, cela tient notamment aux modalités de financement des crèches par la CNAF, qui, comme l'a expliqué Mme Nelly Jacquemot, responsable du département Action sociale, éducation, culture, sport, de l'Association des maires de France (AMF), « *incitent plutôt à accueillir des enfants qui seront présents cinq jours sur cinq, huit à dix heures par jour, que des enfants en situation de handicap* »⁽³⁾ souvent présents seulement à temps partiel.

En effet, l'accueil en crèche d'enfants en situation de handicap demande plus de temps et du personnel en plus grand nombre.

Certes, afin de compenser les surcoûts observés pour les crèches qui accueillent des enfants en situation de handicap, la CNAF, dans sa convention d'objectifs et de gestion (COG) 2018-2022, a annoncé l'an dernier la mise en place d'un bonus « inclusion handicap » qui est versé dès le premier enfant

(1) Audition du 2 avril 2019.

(2) Voir le lien : <https://informations.handicap.fr/a-creche-bonus-handicap-11018.php>.

(3) Audition du 14 mai 2019.

accueilli mais dont le taux varie de façon progressive (15 %, 30 %, 45 %...) en fonction du pourcentage d'enfants porteurs de handicap dans l'établissement (moins de 5 %, entre 5 % et 7,5 %, plus de 7,5 %) – le tout dans la limite d'un montant de 1 300 euros par place et par an.

Cependant, a observé Mme Nelly Jacquemot, « *ce bonus, selon les élus, sera très difficile à percevoir, ce qui les incitera à concentrer ces enfants dans un seul établissement. C'est un des effets pervers* » qui explique que ce bonus « *se révèle en fin de compte [...] ne pas répondre aux attentes car il est calculé de façon trop stricte* »⁽¹⁾.

Pour cette raison, le rapporteur estime nécessaire d'assouplir les modalités d'octroi du bonus « inclusion handicap » versé aux crèches par la CNAF afin de favoriser davantage l'accueil en crèches d'enfants en situation de handicap.

Proposition n° 19 Revoir les modalités des financements proposés par les caisses d'allocations familiales pour favoriser l'accueil en crèches d'enfants en situation de handicap.

Outre ce problème financier, le rapporteur tient à souligner les défis qu'a créés, pour les enfants en situation de handicap passant de la crèche à l'école, l'abaissement à trois ans de l'âge de l'instruction obligatoire opéré par l'article 2 du projet de loi pour une école de la confiance.

En effet, selon Mme Virginie Lanlo, adjointe au maire de Meudon et membre de l'AMF, « *l'obligation scolaire à trois ans va poser un problème, car il y a des familles qui ont souhaité que leur enfant ne soit pas scolarisé en petite section et reste à la crèche, à cause de difficultés pressenties liées à son handicap. Maintenant que la scolarisation à trois ans va être obligatoire, il faut absolument créer ce lien entre la crèche et l'école pour accueillir l'enfant, et rassurer les familles, leur dire qu'elles ne sont pas un dans no man's land, que leur enfant sera accueilli avec une prise en charge et un accompagnement si nécessaire* »⁽²⁾.

L'évaluation des conditions de cette prise en charge et de cet accompagnement laisse toutefois à désirer, particulièrement en ce qui concerne la scolarisation dans des structures sanitaires.

2. La nécessité d'étoffer substantiellement la mesure statistique de la scolarisation en établissements spécialisés

Le rapporteur ne peut qu'exprimer surprise et regrets face à l'incapacité dans laquelle le Gouvernement s'est trouvé de lui communiquer :

(1) Audition du 14 mai 2019.

(2) *Idem.*

– le nombre d’élèves scolarisés dans les établissements hospitaliers et médico-sociaux pour l’année scolaire en cours (2018-2019) ;

– le nombre d’élèves accompagnés par les SESSAD pour l’année scolaire en cours (2018-2019) ;

– ou encore le nombre d’unités d’enseignement externalisées (UEE) et d’élèves scolarisés dans ces unités pour les années postérieures à 2015.

En effet, lors de son audition, la secrétaire d’État auprès du Premier ministre, chargée des personnes handicapées, Mme Sophie Cluzel, n’a été capable de fournir à la commission d’enquête que des chiffres vieux de quatre ans : on dénombrait en 2015 environ 500 UEE au sein desquelles étaient scolarisés environ 5 400 élèves ⁽¹⁾.

Il semble que le Gouvernement ignore ce qu’il en est depuis. Or il a été rapporté à la commission d’enquête que ces UEE peinaient à être aussi florissantes qu’espéré, faute d’enseignants spécialisés et de locaux pour accueillir les personnels médico-sociaux qui les accompagnent ⁽²⁾.

Compte tenu de ces observations et de l’absence d’estimation précise et actualisée du nombre d’UEE et d’élèves scolarisés en leur sein, comment le Gouvernement peut-il sérieusement annoncer, début juin, un « *doublent des UEE du secteur médico-social d’ici à 2022* » ⁽³⁾ ?

Pour ce qui est des unités d’enseignement en maternelle autisme (UEMA), le nombre de 770 élèves scolarisés dans ces unités au 1^{er} janvier dernier gagnerait à être vérifié et confirmé, car il résulte de réponses contradictoires du ministère de l’Éducation nationale et de la jeunesse, qui devrait, par ailleurs, mettre prochainement en place un suivi de cohorte des élèves scolarisés dans ce cadre.

À cet égard, d’après Mme Agnès Duguet, représentante du SNUIPP-FSU, il semblerait que quelques bilans de ces UEMA aient été dressés, qui « *révèlent un turn over très élevé des enseignants, notamment parce qu’un certain nombre ne sont pas formés à l’autisme* » ⁽⁴⁾.

Toutes ces carences statistiques conduisent le rapporteur à appeler le Gouvernement à structurer et enrichir notablement ses outils de mesure de la scolarisation des élèves en établissements spécialisés.

(1) Audition du 19 juin 2019.

(2) Mme Agnès Duguet, représentante du SNUIPP-FSU, audition du 19 mars 2019.

(3) Voir le lien suivant : https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/2019_dp_ecole_inclusive.pdf

(4) Audition du 19 mars 2019.

Proposition n° 20 Compter le nombre d’UEE en temps réel et accélérer le décompte du nombre d’élèves scolarisés en établissement hospitalier ou médico-social ou accompagnés par les SESSAD, de façon à disposer de chiffres pour l’année scolaire en cours.

Un autre « oubli » peut également susciter l’étonnement, qui a trait cette fois à la coopération des établissements médico-sociaux avec les établissements scolaires.

Comme l’a expliqué Mme Bénédicte Kail, conseillère nationale « éducation-familles » au sein d’APF-France Handicap, « *pour ce qui est de la coopération entre le secteur médico-social et l’Éducation nationale, [...] nous avons vraiment besoin d’une évaluation* »⁽¹⁾.

Il apparaît en effet que, dix ans après son édicition, le Gouvernement ne dispose d’aucune évaluation du décret n° 2009-378 du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements mentionnés à l’article L. 351-1 du code de l’éducation [à savoir les établissements scolaires] et les établissements et services médico-sociaux mentionnés aux 2° et 3° de l’article L. 312-1 du code de l’action sociale et des familles.

On ignore ainsi le nombre total, au niveau national, par académie et par département, de conventions établies entre les établissements médico-sociaux et les établissements scolaires. La direction générale de l’enseignement scolaire (DGESCO) le reconnaît dans l’une des réponses qu’elle a transmises au rapporteur : « *aucun suivi du nombre de conventionnements mis en place localement entre les établissements médico-sociaux et les établissements scolaires n’est réalisé. Chaque académie et chaque direction départementale des services de l’Éducation nationale pilote directement ses propres conventionnements* ».

Le seul élément d’appréciation que la commission d’enquête ait pu recueillir réside dans le témoignage de Mme Bénédicte Kail qui semble avoir eu l’opportunité de lire plusieurs dizaines de conventions de ce type. Or, selon elle, ces conventions « *sont très frileuses* » et « *se contentent de préciser que le professionnel [de santé] est autorisé à entrer pour prendre tel enfant à telle heure ou des choses de ce genre* »⁽²⁾.

Afin que l’on soit en mesure d’étayer ou, le cas échéant, de nuancer ce propos, le rapporteur appelle de ses vœux la construction d’indicateurs permettant de faire une évaluation précise, à la fois quantitative et qualitative, de la coopération entre les établissements médico-sociaux et l’Éducation nationale.

(1) Audition du 2 avril 2019.

(2) Audition du 2 avril 2019.

Proposition n° 21 Construire les indicateurs permettant de faire une évaluation de la coopération entre établissements médico-sociaux et établissements scolaires.

Outre les difficultés qu'un appareil statistique défaillant engendre pour appréhender les conditions de scolarisation des élèves en situation de handicap, particulièrement en structures sanitaires, c'est la mesure même de l'adéquation ou de l'inadéquation entre ces conditions de scolarisation et les prescriptions des CDAPH qui est rendue impossible par l'absence totale d'outil permettant de s'assurer de l'effectivité de la mise en œuvre de ces prescriptions.

3. L'impérieuse nécessité de mesurer l'effectivité de la mise en œuvre des notifications – notamment d'aide humaine – des CDAPH

De l'aveu même de Mme Marie du Bouëtiez, administratrice de l'association des directeurs de MDPH, « *on ne peut que trouver dommage que les chiffres relatifs aux ouvertures de droits ne puissent être complétés par ceux concernant les suites données aux dépôts de dossier, c'est-à-dire les chiffres permettant d'apprécier le niveau d'effectivité des décisions des commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). Par exemple, on ne peut pas savoir si une notification d'aide humaine à l'école a été suivie d'effet totalement ou partiellement, et dans quels délais : ce sont là des informations dont les MDPH ne disposent plus, mais que l'Éducation nationale peut sans doute détenir puisque, d'une part, les décisions des MDPH lui sont communiquées, et que, d'autre part, elle sait forcément quelles mesures ont effectivement été prises, la mise en œuvre de ces mesures relevant de sa responsabilité* » ⁽¹⁾.

Les MDPH ne disposant pas d'éléments de mesure de l'effectivité des notifications – notamment d'aide humaine – des CDAPH, et celles-ci « renvoyant la balle » au ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, le Défenseur des droits, M. Jacques Toubon, a « *interrogé l'administration de l'Éducation nationale sur la mise en œuvre effective des décisions des MDPH concernant l'accompagnement des élèves en situation de handicap, [et] la direction de l'évaluation, de la prospective et la performance (DEPP) [lui] a fait la réponse suivante : "Les données qui permettraient de suivre, comme vous le souhaitez, la mise en œuvre effective des accompagnements prononcés par les MDPH ne sont pas disponibles à notre niveau"* » ⁽²⁾.

En d'autres termes, ni les MDPH ni le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse ne sont aujourd'hui en mesure d'évaluer la manière dont les notifications des CDAPH sont exécutées, et en particulier de déterminer si l'aide humaine, lorsqu'elle a été prescrite, a été déployée totalement ou partiellement, et si elle a (ou non) produit des effets positifs sur la scolarisation de l'élève bénéficiaire.

(1) Audition du 26 mars 2019.

(2) Audition du 2 avril 2019.

Le Gouvernement n'a d'ailleurs pu apporter aucune réponse aux questions que lui a adressées le rapporteur sur la durée effective de l'accompagnement fourni aux élèves et aux étudiants et sur l'évaluation de l'impact qualitatif de l'aide humaine fournie.

Certes, les MDPH devraient être dotées, d'ici la fin de l'année 2019, d'un logiciel (« ViaTrajectoire Handicap ») permettant de suivre la mise en œuvre des décisions d'orientation médico-sociale prononcées par les CDAPH, et plus précisément de vérifier qu'un enfant dont l'admission dans un établissement ou un service médico-social a été décidée y est effectivement accueilli.

Mais, comme l'a reconnu Mme Virginie Magnant, directrice de la CNSA, « ce logiciel ne permet pas d'assurer le suivi des aides humaines, car il a été conçu pour suivre les orientations médico-sociales »⁽¹⁾.

Autrement dit, si rien n'est fait, pas plus qu'aujourd'hui nous ne serons en capacité, dans un avenir proche, de nous assurer de ce que les droits « théoriques » octroyés par les CDAPH sont bien réels.

Pourtant, les demandes de compensation (dont les demandes d'aide humaine) étant appelées à être régulièrement renouvelées, on pourrait légitimement penser que l'examen des dossiers que les MDPH réalisent à cette occasion permette de faire le point sur l'effectivité des décisions qui ont été prises. Mais cette intuition se heurte à une certaine conception du rôle des MDPH assez bien illustrée par les propos de M. Daniel Courtois, chef de service adjoint « évaluation » à la MDPH du Val-de-Marne, pour qui « le rôle de la MDPH est d'ouvrir des droits. Pour ce qui est de l'effectivité de ces droits, elle ne relève plus de nos attributions »⁽²⁾.

Le rapporteur estime qu'il est indispensable de surmonter cet écueil et de mettre en place un outil permettant le suivi – autant que possible en temps réel – de la mise en œuvre des notifications, notamment d'aide humaine, des CDAPH ainsi que l'évaluation de leur impact qualitatif sur la scolarisation de l'élève en situation de handicap.

Proposition n° 22 Mettre en place un outil permettant le suivi en temps réel de la mise en œuvre des notifications – notamment d'aide humaine – des CDAPH ainsi que l'évaluation de leur impact qualitatif sur la scolarisation de l'élève en situation de handicap.

Outre la mesure des prescriptions des MDPH, c'est, d'une manière plus générale, celle de l'ensemble de leur activité qu'il conviendrait d'améliorer.

(1) Audition du 14 mai 2019.

(2) Audition du 26 mars 2019.

B. SUR LES MAISONS DÉPARTEMENTALES DES PERSONNES HANDICAPÉES (MDPH)

« *Nous sommes très en retard s'agissant des statistiques* », a regretté Mme Diane Cabouat, vice-présidente du CNCPH ⁽¹⁾.

Le rapporteur a eu l'opportunité de le constater en ce qui concerne les MDPH : leur appareil statistique demeure très incomplet (1) malgré la refonte en cours de leur système d'information (2), et leurs moyens doivent être portés à la hauteur des missions dont elles sont investies (3).

1. Des données extrêmement lacunaires

Ni le Gouvernement ni la CNSA ni l'Assemblée des départements de France (ADF) n'ont été en capacité d'indiquer au rapporteur :

- le nombre de demandes de reconnaissance de handicap non validées concernant les jeunes ;
- l'âge auquel est reconnu le handicap par type de handicap ;
- les moyens financiers des MDPH par département.

S'agissant de ces moyens, le seul chiffre fourni au rapporteur est le nombre d'équivalents temps plein (ETP) déclarés par 92 MDPH en 2017, à savoir 4 828 – étant précisé que, la même année, les MDPH auraient reçu, d'après la CNSA, près de 4,5 millions de demandes dont 3,5 % concernaient une aide humaine à la scolarisation et 5,3 % une orientation en établissement médico-social.

Au regard de l'indigence des réponses qui lui ont été apportées, le rapporteur estime urgent de « muscler » l'appareil statistique relatif à l'activité et aux moyens des MDPH.

Proposition n° 23 Étoffer l'appareil statistique relatif à l'activité et aux moyens des MDPH.

L'enrichissement de cet appareil statistique permettrait notamment d'avoir une idée plus précise de l'ampleur des moyens humains et financiers qui, d'un avis largement partagé, manquent aujourd'hui aux MDPH pour s'acquitter dans des délais raisonnables des missions qui leur sont confiées.

(1) *Audition du 19 mars 2019.*

2. Des moyens qui n'ont pas évolué au même rythme que les missions confiées aux MDPH

Le seul élément concret communiqué au rapporteur relatif aux moyens des MDPH est celui du nombre d'ETP que le ministère de l'Éducation nationale met à leur disposition. Selon Mme Virginie Magnant, directrice de la CNSA, « *actuellement, 301 ETP sont mis à disposition des maisons départementales du handicap, soit trois par département environ. Cependant, les disparités sont très fortes d'un département à l'autre : rapportés à la population d'âge scolaire de chaque département, les moyens mis à disposition par l'Éducation nationale varient de un à huit* »⁽¹⁾.

Ce constat a été corroboré par le témoignage de Mme Marie du Bouëtiez, administratrice de l'association des directeurs de MDPH, selon qui « *les moyens fournis par l'Éducation nationale et plus généralement par les services de l'État varient d'une MDPH à l'autre. Ces moyens ont été fixés au moment de la signature des conventions constitutives de nos groupements d'intérêt public, en 2006, et ils n'ont été que très rarement réévalués depuis lors* », alors que « *globalement, l'activité des MDPH a plus que doublé depuis leur création* »⁽²⁾.

Certes, selon Mme du Bouëtiez, « *les dotations de la CNSA ont augmenté, mais de manière assez ponctuelle, et elles ne couvrent pas la totalité des besoins. [...] Les départements ont [donc] souvent essayé d'apporter une compensation, et si les MDPH peuvent fonctionner aujourd'hui, c'est en grande partie grâce aux subventions d'équilibre des départements, parce que les dotations de l'État, elles, n'ont pas évolué* ».

Pour ne prendre que l'exemple de la MDPH du département de la Seine-Maritime, « *il manque 11,4 postes d'agents de l'État* », d'après Mme Blandine Lefebvre, première vice-présidente du département, chargée de l'action sociale et présidente de la MDPH.

Les compensations de l'État ne semblant pas évoluer au même rythme que les missions attribuées aux MDPH, le rapporteur appelle de ses vœux leur augmentation car il ressort d'un très large consensus – pour ne pas dire de l'unanimité – des personnes entendues que ces compensations sont aujourd'hui très insuffisantes.

Lors de son audition, le directeur délégué de l'Assemblée des départements de France (ADF), chargé des politiques sociales, M. Jean-Michel Rapinat, a prévenu : « *étant donné la situation budgétaire dans laquelle ils se trouvent, les départements ne pourront pas répondre à l'ensemble de ces [défis] si l'État n'est pas au rendez-vous pour les accompagner. [Car] le groupement d'intérêt public [GIP] présentait un avantage si l'État était au rendez-vous. Il l'était au début du fonctionnement des MDPH. [Mais] nous avons vu*

(1) Audition du 14 mai 2019.

(2) Audition du 26 mars 2019.

progressivement des fonctionnaires d'État partir en retraite ou opter pour un retour dans leurs fonctions d'origine. Quelle compensation l'État apporte-t-il pour permettre aux MDPH de fonctionner correctement ? Dans la plupart des cas, les départements se sont trouvés obligés de compenser et d'apporter des moyens nouveaux en recrutant des personnels pour venir alimenter un GIP qui n'a plus de sens en tant que tel. [...] Les concours financiers qui arrivent dans les départements par le truchement de la CNSA ne financent qu'environ un tiers de la dépense. [...] Le GIP est une structure juridique intéressante si chacune des parties prenantes s'engage et tient son engagement »⁽¹⁾.

C'est la raison pour laquelle le rapporteur préconise de remettre à plat le financement des MDPH et, à cette occasion, de renforcer substantiellement le concours de l'État à leur fonctionnement.

Proposition n° 24 Renforcer significativement le concours de l'État au fonctionnement des MDPH, dans le cadre d'une remise à plat de leur financement négociée avec les départements.

La revalorisation du concours de l'État au fonctionnement des MDPH devra intervenir dans le cadre d'une remise à plat de leur financement, négociée avec les départements et engagée sur la base d'une évaluation claire et chiffrée des moyens aujourd'hui mobilisés et des moyens supplémentaires qui seraient requis pour faire face à l'expansion d'une activité qui semble désormais plutôt entravée que véritablement mesurée par le nouveau système d'information en cours de déploiement.

3. Le déploiement d'un nouveau système d'information qui ralentit considérablement l'activité des MDPH

On aurait pu espérer que le vaste chantier d'harmonisation des systèmes d'information (et à travers eux des pratiques) des MDPH, qui doit en principe être achevé d'ici la fin de l'année 2019, concoure à la fois à une meilleure appréhension de l'activité des MDPH et à une accélération de celle-ci. Mais il n'est en rien, semble-t-il.

Partant du constat que « *chaque MDPH est [...] dotée d'un système d'information qui lui est propre, avec trois éditeurs qui se partagent le marché – sans compter les MDPH utilisant des logiciels libres* »⁽²⁾, la CNSA a en effet impulsé le déploiement, par vagues successives, d'un « *système d'information comprenant un tronc commun [étant précisé] que toutes les parties du système ne seront pas harmonisées en même temps, le processus en cours comportant plusieurs paliers – le premier en 2019, le deuxième en 2020* »⁽³⁾.

(1) Audition du 4 juin 2019.

(2) Mme Marie du Bouëtiez, administratrice de l'association des directeurs de MDPH, audition du 26 mars 2019.

(3) *Idem*.

Il se trouve que le département de la Seine-Maritime a été choisi, à l'automne 2018, pour expérimenter, en tant que « pilote », le nouveau système d'information harmonisé des MDPH.

Or, de l'aveu de Mme Blandine Lefebvre, première vice-présidente du département de la Seine-Maritime, chargée de l'action sociale, présidente de la MDPH, ce nouveau système rencontre « *quelques déconvenues* »⁽¹⁾.

M. Nicolas Flipo, adjoint de direction à la MDPH de Seine-Maritime, a ainsi indiqué qu'« *entre le moment où le dossier est déclaré recevable et la notification par courrier de la décision de la MDPH, en ce début d'année 2019, [...] le délai est de dix mois* »⁽²⁾... de sorte que, « grâce » au nouveau système d'information mis en place par la CNSA, « *le délai moyen de traitement [des demandes] est passé de quatre mois au début 2018 à dix mois aujourd'hui* »⁽³⁾. C'en est au point que, selon Mme Dominique Berthault, enseignante référente au collège Alexandre-Dumas de Neuville-lès-Dieppe, « *le nouveau système d'information de la MDPH nous met en difficulté pour assurer nos missions* »⁽⁴⁾.

Chacun conviendra qu'en matière de progrès, on peut mieux faire.

Le rapporteur forme le vœu que les mesures soient prises afin de corriger au plus vite ces dysfonctionnements, de sorte que ceux-ci ne se répètent pas dans les autres départements et que les initiatives favorisent dorénavant la connaissance de l'activité des MDPH et de la mise en œuvre de leurs prescriptions, au lieu de l'entraver comme c'est aujourd'hui le cas.

*
* *

À cet égard, la suppression des dispositions qui avaient été introduites à l'article 5 *octies* du projet de loi pour une école de la confiance, à l'initiative de notre collègue Aurélien Pradié, ne peut qu'être un mauvais signal.

Adopté par l'Assemblée nationale, cet article prévoyait qu'« *un rapport détaillant l'évolution des demandes, le nombre d'élèves accompagnés, les moyens mobilisés dans chaque département, les carences éventuelles et un état statistique complet de la scolarisation des élèves en situation de handicap [serait] remis par le Gouvernement au Parlement chaque année. Ce rapport [devait] être actualisé trois fois par an* » et « *transmis au Parlement un mois après la rentrée scolaire de*

(1) Audition du 6 mai 2019.

(2) Dans le département du Nord, qui a également expérimenté le nouveau système d'information, les délais se sont allongés de six mois, d'après Mme Geneviève Mannarino, vice-présidente de ce département, chargée de l'autonomie, entendue le 4 juin 2019 en qualité de représentante de l'Assemblée des départements de France (ADF).

(3) Audition du 6 mai 2019.

(4) *Idem*.

septembre », « *un mois avant le vote de la loi de finances initiale* » et « *au plus tard le 1^{er} mai* »⁽¹⁾.

Or, alors même que, devant la commission d'enquête, M. Jacques Toubon avait expliqué, le 2 avril dernier, que « *cela correspond[ait] en tous points aux préconisations du Défenseur des droits sur la connaissance globale de la scolarisation des enfants handicapés* », le dispositif en question a été supprimé du texte définitif du projet de loi pour une école de la confiance.

Ce nouveau renoncement montre bien qu'en matière de statistiques relatives à l'inclusion scolaire et universitaire des élèves et étudiants en situation de handicap, comme en matière d'accessibilité, il y a encore un pas à franchir pour passer de « on va le faire » à « on le fait ».

(1) Voir le lien : <http://www.assemblee-nationale.fr/15/ta/ta0233.asp>.

DEUXIÈME PARTIE

L'ACCESSIBILITÉ UNIVERSELLE À L'ÉCOLE ET À L'UNIVERSITÉ : PASSER DE « ON VA LE FAIRE » À « ON LE FAIT »

Les mesures de compensation, notamment par accompagnement humain, sont l'une des réponses possibles à l'exigence d'inclusion des élèves et étudiants en situation de handicap. Mais comme l'a indiqué M. Jacques Toubon, Défenseur des droits, au cours de son audition, l'école inclusive « *implique prioritairement que l'école s'ajuste aux enfants, par la formation des enseignants et l'adaptation de la scolarité* ». M. Nicolas Eglin, président de la Fédération nationale des associations au service des élèves présentant une situation de handicap (FNASEPH), l'a très clairement marqué : « *l'école inclusive, ça ne se limite pas à "plus d'AVS"* ». Réduire l'inclusion scolaire à l'accompagnement, c'est amputer cette ambition d'une bonne partie de son contenu et en exclure un certain nombre d'élèves en situation de handicap. De nombreuses inclusions, y compris de jeunes qui ne sont pas déclarés en situation de handicap, se font d'ailleurs déjà avec des adaptations sans recours à l'accompagnement humain. Cela concerne près de la moitié des jeunes inclus en milieu ordinaire, en dépit de conditions pas toujours favorables (effectifs, manque de formation, etc.).

Mme Sophie Cluzel, secrétaire d'État auprès du Premier ministre, chargée des personnes handicapées, l'a confirmé au cours de son audition : « *Depuis la loi de 2005, on s'est beaucoup concentré, à juste titre, sur les mesures de compensation individuelles ou collectives et sur le déploiement des MDPH. De ce fait, même si des progrès ont été réalisés, l'accent n'a pas été suffisamment mis sur le volet "accessibilité" de la loi, qui comprenait la scolarisation et l'accès aux études supérieures. On a fait de la présence des accompagnants la condition de la scolarisation des élèves, ce qui contredit le principe régissant leur mise en œuvre et celui de l'accessibilité universelle* ».

Tous les élèves en situation de handicap ne nécessitent d'ailleurs pas un accompagnement humain spécifique. Selon les tableaux fournis par la DEPP, sur 337 795 élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire dans les premier et second degrés pour l'année scolaire 2018-2019, 161 917 (soit 48 %) ne bénéficiaient pas d'une prescription d'aide humaine.

Sur la demande du rapporteur, cette information a été déclinée pour les six années précédentes, par département, par académie et au niveau national. Le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire dans les premier et second degrés en France, sans prescription d'aide humaine, a évolué de la façon suivante :

**ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS EN MILIEU ORDINAIRE
DANS LES PREMIER ET SECOND DEGRÉS, SANS PRESCRIPTION D'AIDE HUMAINE**

Année scolaire	Nombre d'élèves sans prescription d'aide humaine	Part dans l'ensemble des élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire
2011-2012	134 060	64 %
2012-2013	139 348	62 %
2013-2014	142 341	59,5 %
2014-2015	148 697	57,2 %
2015-2016	154 174	55,3 %
2016-2017	NC	
2017-2018	162 115	50,4 %
2018-2019	161 917	48 %

Source : DEPP - MENJ

Si la part des élèves en situation de handicap scolarisés ne disposant pas d'une aide humaine a diminué de manière significative au cours des dix dernières années, elle continue donc de représenter près de la moitié du total, proportion qu'il apparaît impossible d'attribuer à un simple manque de moyens.

Cette part est plus importante encore dans l'enseignement supérieur. En 2018, à l'université :

- 72 % des étudiants en situation de handicap n'avaient pas de besoin d'aide humaine pédagogique (tuteurs, codeurs, interprètes, etc.) ;

- 19 % (soit 4 805 étudiants) bénéficiaient de l'aide d'un preneur de notes ⁽¹⁾ ;

- 0,2 % (soit 61 étudiants) bénéficiaient de l'aide d'un interprète ;

- et 0,1 % (soit 23 étudiants) bénéficiaient de l'aide d'un codeur.

S'agissant des gestes de la vie quotidienne, 95,5 % des étudiants en situation de handicap ne bénéficiaient pas d'une aide humaine.

Pour ce qui est des quelque 1 569 étudiants en situation de handicap suivant des formations STS et CPGE en lycée en 2018, 61 % d'entre eux n'avaient pas besoin d'aide humaine ; 27,5 % (soit 431 étudiants) bénéficiaient d'un accompagnement individuel et 11,5 % (soit 182 étudiants) bénéficiaient d'un accompagnement mutualisé.

Outre qu'il n'est pas requis pour l'ensemble des enfants en situation de handicap, l'accompagnement humain peut également avoir des effets paradoxaux, en ce qu'il peut être un obstacle à la prise d'autonomie de l'élève. Ce point a été relevé à plusieurs reprises au cours des auditions. Mme Christine Gétin, présidente

(1) Chiffres cités par Mme Frédérique Vidal, ministre de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, lors de son audition du 10 juillet 2019.

de l'association HyperSupers, qui vise à aider les familles, adultes et enfants concernés par le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), soulignait ainsi que *« sur le plan pédagogique, il est nécessaire de privilégier l'autonomie des enfants en s'appuyant sur des outils adaptés. On a tendance à accorder assez facilement une AVS – 90 % des demandes sont acceptées – alors que les aides matérielles ne sont satisfaites qu'à 60 %. C'est pourtant moins coûteux, plus facile, et ça donne plus d'autonomie à l'enfant »*.

M. Jean-François Butel, inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés dans le département de la Seine-Maritime, l'a également indiqué de la manière la plus claire : *« N'oublions pas que l'autonomie est le troisième mot-clé de la loi de 2005 avec l'accessibilité et la compensation. Instaurons un droit à l'autonomie ! Accompagner toujours plus un nombre d'élèves toujours plus élevé n'a jamais permis de les rendre plus autonomes »*.

Mme Carole Delarocque, AESH du secteur de Nemours s'est appuyée sur son expérience pour relever devant la commission d'enquête : *« Quand je suis là, l'élève s'appuie parfois trop sur moi »*.

M. Yves Dunand a également montré comment l'accompagnement humain peut, dans certains cas, être contre-productif pour l'élève : *« Je travaille au service des transcriptions de l'INJA, et je me suis retrouvé à transcrire des documents qui étaient en fait des notes prises par l'AVS pour l'élève qu'elle suivait. L'élève ne prenait même pas lui-même ses notes, je devais transcrire moi-même les notes avec toutes les erreurs – de l'espagnol bourré de fautes, que j'essayais de ne pas répercuter, mais qui m'ont tout de même mis la puce à l'oreille. Cet élève se reposait donc totalement sur son AVS pour la prise de notes. À l'université aussi, j'entends parler de plus en plus souvent d'étudiants non-voyants à qui on donne la possibilité d'avoir des preneurs de notes. Or, pour moi, la prise de notes, c'est ce qu'il y a de plus personnel. Elle est basée sur ce que l'on a compris soi-même, sur des associations que l'on fait avec ses propres connaissances. Une prise de notes par d'autres, cela me semble contreproductif »*.

De fait, l'objectif d'accompagnement l'a parfois emporté, dans la mise en œuvre de la loi de 2005, sur celui d'autonomie. Comme l'a affirmé M. José Puig, directeur de l'INSHEA, *« avec le recul, on s'aperçoit que l'accent a été mis de façon excessive sur la compensation au détriment de l'accessibilité. Les environnements éducatifs sont peu accessibles. Le droit à compensation a créé une sorte d'inflation des moyens de compensation humains et techniques qui dispense les environnements, les établissements scolaires et le système de fournir cet effort d'adaptation »*, alors que *« la culture de l'accessibilité universelle et des aménagements raisonnables a relativement peu pénétré le système scolaire comme l'entreprise et la société en général »*. Il poursuivait : *« cette formule d'accompagnement a été victime de son succès. Aujourd'hui, nous constatons que ces aides sont parfois contre-productives, souvent stigmatisantes et insuffisamment précises pour ne pas se retourner contre leur objectif. Parfois, la*

présence d'un AESH individuel auprès d'un enfant fait obstacle à son autonomie au lieu de favoriser sa progression ».

Ce déséquilibre s'explique en partie, selon lui, par le caractère opposable du droit à compensation, dont est dépourvu le droit à l'accessibilité. En conséquence, *« une famille qui s'inquiète de ce que représente la scolarisation de son enfant handicapé en milieu ordinaire cherchera à obtenir un maximum de moyens de compensation car la loi le lui permet »,* et *« nous avons vu les recours contentieux se multiplier pour obtenir des accompagnements individualisés, même lorsque l'on n'est pas absolument certain que ceux-ci seront véritablement profitables à l'élève au long cours. Les parents ne pouvant obtenir la certitude que l'environnement de la classe sera accessible au sens large du terme, ils se rabattent sur la compensation ».*

M. Nicolas Eglin, président de la Fédération nationale des associations au service des élèves présentant une situation de handicap (FNASEPH), a souhaité qu'une réflexion *« s'engage sur les notions d'accessibilité et de compensation. Une des recommandations du CNCPH portait sur l'affectation d'acteurs d'accessibilité dans les écoles. Il nous semble important de réfléchir autrement à la question de l'accessibilité, en affectant éventuellement des personnels à cette fonction, de même que, sur la question de la compensation, nous avons des AVS qui interviennent pour apporter la compensation si nécessaire. C'est bien l'évaluation du besoin objectif de compensation qui doit déclencher la notification d'accompagnement. Or, souvent, l'accompagnement par un AVS est le préalable à l'accueil au sein de l'école, à la scolarisation ».*

À ce stade, le rapporteur veut lever toute ambiguïté : il ne s'agit pas d'ouvrir un procès de l'accompagnement et de suggérer que depuis quinze ans, notre pays aurait fait fausse route. Loin de là. Il y avait tant à faire ! C'est fort légitimement que la Nation a consenti un effort substantiel – quoique non dépourvu de failles – pour offrir aux jeunes en situation de handicap un soutien dont nul ne contestera l'opportunité. L'attribution de moyens humains d'accompagnement, pourtant pas tous mis en place, a été pour beaucoup dans le développement des inclusions en milieu ordinaire. Qui pourrait nier qu'au-delà de mesures d'ordre matériel ou administratif, la prise en charge du handicap soit affaire d'humanité ? Au-delà des fonctions qui lui sont assignées, l'accompagnant est aussi l'incarnation de cette humanité. Accompagnement ou accessibilité ? C'est une fausse opposition car tout est question d'articulation, de dosage, d'équilibre. Pour reprendre les mots de M. Saïd Acef, directeur délégué à l'autonomie à l'ARS Nouvelle-Aquitaine, *« il convient d'identifier la façon de conjuguer un accompagnement individualisé nécessaire pour un certain nombre d'enfants et l'accessibilité au savoir pédagogique, aux services médico-sociaux d'un point de vue territorial, mais également physique ».* Cet effort est d'autant plus indispensable que *« les efforts d'accessibilité sont collectifs et durables, [quand] les efforts de compensation sont momentanés et individuels »* a dit M. José Puig.

L'accessibilité est un concept large, qui implique l'ensemble des parties prenantes de l'inclusion scolaire.

Elle concerne bien sûr le bâti scolaire (I), sur lequel la loi du 11 février 2005 contenait des prescriptions précises, mais elle couvre également les supports et les ressources pédagogiques, ainsi que l'accès aux soins, médicaux ou autres (orthophonie, ergothérapie, etc.) au sein du cadre scolaire. Les parcours en eux-mêmes (II), à travers l'accès à l'enseignement supérieur, à une orientation choisie, à des stages ou à une formation professionnelle, ou, plus tard, à un emploi, sont également un horizon de l'accessibilité. Celle-ci passe aussi par des enseignants et des intervenants formés et informés (III). Si de réelles avancées ont été accomplies depuis 2005, la marge de progression demeure considérable. Le développement de la recherche ainsi qu'un renforcement des liens entre recherche et enseignement apparaissent également nécessaires.

I. L'ACCESSIBILITÉ ENCORE TRÈS LIMITÉE DES ÉTABLISSEMENTS

La première dimension de l'accessibilité qui vient à l'esprit lorsque l'on songe au handicap est probablement celle des bâtiments. Dans ce domaine, de très nets progrès ont été réalisés depuis la loi du 11 février 2005 (A), ce dont le rapporteur se réjouit. Mais la situation demeure hélas globalement insatisfaisante.

Au cours de son émouvant témoignage devant la commission d'enquête, Mme Amandine Torresan, étudiante en ESPE, a fourni un exemple marquant des efforts restant à accomplir : *« la complexité de la formation, cette année [en Master 2 « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »] fait que je dépends de trois pôles : l'école supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE), l'université et le rectorat. C'est seulement après mon passage à l'acte que j'ai réussi à mettre tout le monde en relation. Pour autant, je n'ai jamais pu obtenir, cette année, que mes cours aient lieu au rez-de-chaussée, alors que je n'ai pas arrêté de le demander »*.

On le voit, des efforts considérables restent donc à accomplir. Le rapporteur préconise deux pistes de réforme qui lui paraissent prioritaires pour faciliter l'inclusion des élèves en situation de handicap (B) : augmenter le nombre de salles afin d'améliorer l'accueil de ces élèves, mais aussi des intervenants extérieurs qui se mobilisent à leur service ; et réduire l'effectif des classes, afin de permettre de consacrer plus de temps aux élèves qui en ont le plus besoin.

A. DES PROGRÈS RÉELS MAIS ENCORE INSUFFISANTS

Les agendas d'accessibilité programmée (Ad'AP)

Un agenda d'accessibilité programmée (dit « Ad'AP ») est un outil de stratégie patrimoniale de mise en accessibilité adossée à une programmation budgétaire, créé par l'ordonnance n° 2014-1090 du 26 septembre 2014 relative à la mise en accessibilité des établissements recevant du public. Il vise à amplifier après 2015 le mouvement initié par la loi du 11 février 2005. D'application volontaire, il suspend l'application de l'article L. 152-4 du code de la construction et de l'habitation, qui prévoit, pour les maîtres d'ouvrage, les architectes, les entrepreneurs ou toute autre personne responsable de l'exécution de travaux, une sanction pénale maximale respective de 45 000 euros pour une personne physique et de 225 000 euros pour une personne morale, en cas de non-respect des règles d'accessibilité.

L'Ad'AP correspond à un engagement de réaliser des travaux dans un délai déterminé (jusqu'à 3 ans, sauf cas très particuliers), de les financer et de respecter les règles d'accessibilité. Il permet à tout gestionnaire ou propriétaire d'établissement recevant du public (ERP) de poursuivre ou de réaliser l'accessibilité de son établissement après le 1^{er} janvier 2015.

Les dossiers d'Ad'AP devaient obligatoirement être déposés avant le 27 septembre 2015 à la mairie (ou dans des cas particuliers auprès du préfet). Cependant, afin de permettre à l'ensemble des propriétaires ou exploitants d'ERP concernés d'en être informés et de pouvoir déposer leur dossier, un délai supplémentaire a été accordé. Celui-ci a pris fin le 31 mars 2019.

À l'issue de ce délai, les gestionnaires d'ERP devront, pour répondre à leurs obligations de mise en accessibilité, déposer des demandes d'autorisation de travaux ou de permis de construire de mise en conformité totale, sous peine de sanctions administratives et pénales.

M. Jean-Marie Schléret, président de l'Observatoire national de la sécurité et de l'accessibilité des établissements d'enseignement (ONS), a communiqué à la commission d'enquête des informations actualisées sur le niveau d'accessibilité des bâtiments scolaires. Dans sa contribution, il reconnaît, à titre liminaire, que *« bon nombre d'établissements n'ont pas suffisamment progressé au niveau de leurs constructions et équipements, [même si] la plupart des maîtres d'ouvrages se montrent soucieux de pouvoir assurer l'accueil des élèves en situation de handicap »*.

Il définit *« un établissement d'enseignement accessible (comme) celui qui permet à tous de circuler et de bénéficier de l'ensemble des prestations en toute autonomie, quel que soit le type de handicap »* et rappelle que *« les contraintes à prendre en compte portent aussi bien sur les parties extérieures et les places de stationnement en lien avec l'environnement immédiat et la voirie, que sur les circulations intérieures horizontales ou verticales incluant les ascenseurs, l'ensemble des locaux et de leurs équipements. Mais l'établissement doit également respecter les exigences définies par les règlements de sécurité s'appliquant aux établissements recevant du public. Toutes ces obligations*

prennent une dimension plus complexe encore dans la mesure où il s'agit tout autant de faire accéder l'ensemble des élèves et des personnels en situation de handicap à toutes les parties d'un bâtiment et à ses équipements, que de leur garantir une sécurité parfaite en situation de crise liée à un incendie ou un accident majeur ».

1. Une situation contrastée selon la catégorie des établissements

- Pour le premier degré, la première enquête sur l'accessibilité des bâtiments a été conduite par l'ONS en 2014 seulement, en raison de l'importance du parc constitué par les 55 000 écoles de notre territoire, et du fait qu'elles sont pour beaucoup soumises à des obligations moindres que les collèges et les lycées en raison de leur taille plus réduite.

Parmi les écoles qui scolarisent des élèves handicapés, plus des deux tiers le font dans des conditions satisfaisantes. Les circulations horizontales dans des couloirs praticables montraient que dans la plupart des cas, les bâtiments anciens ne nécessitaient pas de gros travaux de structure. Pour ce qui est des escaliers, dans la moitié des écoles construites sur plusieurs niveaux, une aide n'était pas requise dans 50 % des cas seulement. Plus d'un tiers de l'ensemble des écoles ayant répondu ne disposaient pas de sanitaires accessibles et moins d'un tiers n'avaient pas de lieu de restauration accessible. Les gros travaux réalisés depuis 2008 avaient de ce fait porté en premier lieu sur la création de sanitaires accessibles et de plans inclinés.

Bien que les permis de construire déposés depuis le 1^{er} janvier 2007 doivent respecter les règles d'accessibilité, l'enquête constatait que 25 % des écoles construites après 2008 n'étaient pas accessibles de façon autonome. Des questions se posent donc quant aux modalités d'instruction des permis de construire et d'élaboration des avis formulés par les commissions consultatives départementales de sécurité et d'accessibilité.

- En ce qui concerne les collèges, la proportion habituellement avancée par l'ensemble des départements est de 40 % conformes aux règles d'accessibilité. La mise en accessibilité d'un collège de taille moyenne (5 000 m²) représente un investissement d'environ 250 000 euros. Il ressort de l'enquête de l'ONS de 2016 auprès des chefs d'établissements que plus de 60 % des fonctions sont accessibles en toute autonomie aux personnes en situation de handicap moteur et que 14 % des collèges ne sont pas accessibles aux élèves et aux personnels connaissant un handicap du même type. Mais la principale préoccupation provient du fait que 30 % des équipes de direction ignorent si l'établissement a été déclaré accessible et que 60 % d'entre elles ne savent pas si leur collège est inscrit dans un agenda d'accessibilité programmée.

- Le nombre de lycées mis en accessibilité complète en 2013 se situait aux alentours de 20 % seulement. D'après l'ONS, « *notre enquête avait mis en lumière d'importantes disparités. Manifestement, les équipes chargées d'éclairer les*

décisions budgétaires n'avaient pas utilisé les mêmes critères d'accessibilité. L'une des explications réside dans le fait que de nombreuses régions n'avaient pas intégré à l'équipe de pilotage les personnes handicapées et leurs associations. Elles se privaient de la sorte de l'expérience des personnes capables de détecter mieux que quiconque et de façon concrète les multiples obstacles. Le coût au m² de la mise en accessibilité varie énormément d'une région à l'autre, allant de 16 euros à 65 euros. Ce qui confirme la nécessité d'harmoniser les référentiels pris en compte dans les programmations. Pour fixer leurs priorités, les conseils régionaux mettent en avant la position géographique des établissements, les caractéristiques des formations dispensées et le nombre de personnes handicapées déjà accueillies dans les lycées ».

• Lors de son audition, Mme Marie-Pierre Toubhans, coordinatrice générale de l'Association nationale pour le droit au savoir et à l'insertion professionnelle des jeunes personnes handicapées, a souligné que les travaux d'adaptation en vue de rendre accessibles les bâtiments des institutions d'enseignement supérieur avaient été récemment évalués à 350 millions d'euros par l'ONS.

La situation ne penche guère en faveur d'un constat d'accessibilité positif. M. Philippe Vendrix, président de la commission « Vie étudiante et vie de campus » de la Conférence des présidents d'université (CPU), a indiqué que « *la plupart des bâtiments, conçus au début des années 1970, ne permettent pas l'accessibilité, qui est pourtant fondamentale* ». Selon M. Hervé Christofol, secrétaire général du SNESUP-FSU, on ne doit pas prévoir que cette situation s'améliore dans les années à venir : « *les financements au titre du contrat de plan État-région (CPER) sont en baisse pour cette mandature, alors qu'ils avaient permis la mise en construction des nouveaux locaux dans la plupart des établissements universitaires. On relève aussi un important retard dans ce domaine* ».

Cette faible accessibilité du bâti a des conséquences considérables sur les choix d'orientation des jeunes en situation de handicap. M. Jérémie Colomes, secrétaire général de la Fédération étudiante pour une dynamique études et emploi avec un handicap (FEDÉEH), a affirmé devant la commission d'enquête que « *lorsqu'un jeune fait appel à notre association, nous sommes parfois obligés de l'alerter sur le fait que, malgré la qualité de son dossier, il devra tenir compte de l'inaccessibilité aux fauteuils roulants dans nombre de lycées – en Ile-de-France, seuls 24 lycées sur 465 sont accessibles pour ce qui concerne les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et les sections techniques spécialisées (STS)* ». Une telle situation n'est pas satisfaisante : l'orientation d'un jeune – quel qu'il soit – ne doit pas être une orientation par défaut.

2. Une réponse encore trop partielle

Face aux besoins considérables pour l'adaptation du bâti existant et au renforcement des exigences des bâtiments neufs au regard de l'accessibilité, la réponse du Gouvernement apparaît pour l'heure insuffisante.

L'article 5 *sexies* du projet de loi pour une école de la confiance, dans le texte de la commission mixte paritaire, prévoit, à l'article L. 212-4 du code de l'éducation, que « *lorsque la construction ou la réhabilitation d'une école maternelle ou élémentaire d'enseignement public est décidée, le conseil municipal tient compte, pour le projet de construction ou de réhabilitation, des recommandations pour une école inclusive de l'observatoire national de la sécurité et de l'accessibilité des établissements d'enseignement* ». Il contient des dispositions similaires concernant les collèges publics, à l'article L. 213-2, et les lycées publics, à l'article L. 214-6. Aucune sanction n'est cependant prévue pour garantir l'application de cette disposition.

Le ministère de l'Éducation nationale a également annoncé sa volonté de mettre en place, avec la Caisse des dépôts et consignations, une cellule sur le bâti scolaire, visant à apporter un soutien aux collectivités territoriales, en particulier sur l'adaptation du bâti. C'est une piste intéressante, pour laquelle aucune calendrier n'a néanmoins été annoncé et dont les contours demeurent à préciser.

Or, parmi les mesures d'adaptation du bâti nécessaires à son accessibilité, deux apparaissent particulièrement nécessaires : une augmentation de la taille des salles, et une réduction des effectifs des classes.

B. DEUX PISTES À EMPRUNTER EN PRIORITÉ

1. Augmenter le nombre de salles pour mieux accueillir les élèves et les acteurs extérieurs à l'école

Mme Diane Cabouat, vice-présidente du CNCPPH, a souligné devant la commission d'enquête que « *certaines enfants sont accompagnés faute d'une accessibilité suffisante [du cadre bâti], qui n'a pas suffisamment évolué pour prendre en compte l'arrivée des élèves en situation de handicap. [...] pour disposer d'unités d'enseignement externalisé ou de dispositifs ULIS, pour accueillir des personnels médico-sociaux, il faut des salles* ».

Cet enjeu apparaît crucial au regard de l'objectif ambitieux fixé pour la scolarisation en milieu ordinaire. Comme l'a indiqué M. Saïd Acef, directeur délégué à l'autonomie à l'ARS de Nouvelle-Aquitaine, un objectif de 50 % en 2020, et de 80 % en 2022, des enfants bénéficiant actuellement d'un accompagnement médico-social devant bénéficier d'une inclusion scolaire en milieu ordinaire a été fixé dans les contrats pluriannuels d'objectifs et de moyens (CPOM), d'une durée de cinq ans, dont la loi de financement de sécurité sociale

pour 2016 a prévu la généralisation à l'ensemble du champ médico-social d'ici 2021 ⁽¹⁾.

Mme Sophie Cluzel l'a confirmé : « *ce qui fait capoter l'école inclusive, ce sont des grains de sable et, indéniablement, le besoin de locaux ; aussi devons-nous travailler en amont avec les communes. Elles ont été déjà très sollicitées pour les dédoublements de classe ; pour autant, il faut penser l'école inclusive avec des salles de rééducation et inventer des salles évolutives. Nous devons donc accompagner les collectivités locales* » ⁽²⁾.

Proposition n° 25 Évaluer le taux de réalisation des « Ad'Ap » (agendas d'accessibilité programmée).

Proposition n° 26 Mettre en place un plan d'accompagnement des collectivités territoriales en s'appuyant sur la recherche et l'innovation, par une programmation des moyens et la recherche de mutualisations au niveau des territoires.

2. Réduire l'effectif des classes

M. José Puig, directeur de l'INSHEA, a rappelé l'intérêt de classes à effectifs réduits, et les réticences qu'elles ont longtemps suscité en France : « *en Italie, l'effectif des classes est abaissé lorsqu'elles accueillent des enfants porteurs de handicaps relativement sévères. Ces pratiques, qui existent dans certains pays, ont fait leurs preuves, mais ont toujours été mal perçues par le système français au nom du principe d'égalité. Toutefois, on a récemment touché au tabou des effectifs, notamment pour les cours préparatoires dans les zones d'éducation prioritaire où les seuils de fermeture et d'ouverture de classes ont été abaissés.* » ⁽³⁾ Le rapporteur a bien noté, lui aussi, que le Gouvernement a établi un lien entre la réussite des élèves, leur vulnérabilité et l'effectif des classes. Il faut aller au bout de cette logique et reconnaître que la vulnérabilité – incontestable – des jeunes en situation de handicap appelle une réponse similaire.

Réduire les effectifs permet, à l'évidence, de consacrer plus de temps aux élèves qui en ont le plus besoin, tant il est vrai que le métier de l'enseignant, dans sa classe, consiste à trouver à chaque instant le juste équilibre entre la dynamique collective et le suivi individuel : « *Il est clair que l'enseignant est plus disponible pour chaque élève lorsque l'effectif est moindre,* » poursuivait M. Puig. *Celui qui a besoin de davantage d'attention a plus de chance de l'obtenir lorsque l'enseignant n'est pas accaparé par un trop grand nombre d'élèves. La difficulté du métier des enseignants est de faire simultanément du collectif et du singulier. Il faut entraîner les enfants à vivre ensemble et leur donner l'expérience de la collaboration et de l'apprentissage en commun tout en étant attentif aux difficultés*

(1) Audition du 4 juin 2019.

(2) Audition du 19 juin 2019.

(3) Audition du 4 juin 2019.

de chacun. Il faut différencier son intervention pour que ceux qui ont besoin d'un peu plus d'aide et d'attention puissent trouver satisfaction dans cet enseignement ».

Selon Mme Sophia Catella, représentante du SNUIPP-FSU, « *les allègements des effectifs des classes sont évidemment nécessaires, on ne peut plus rester à 30 élèves par classe, ni à rester à 26, 27 ou 28 élèves en élémentaire tout en accueillant des élèves en situation de handicap* »⁽¹⁾. De même, Mme Laure Beyret, représentante Force ouvrière (FO) de l'Intersyndicale des personnels des instituts nationaux de jeunes sourds (INJS) et de jeunes aveugles (INJA), a rappelé que les effectifs actuels constituaient parfois un réel obstacle à une scolarisation de qualité pour certains élèves handicapés : « *quand vous avez une personne sourde appareillée, parmi 30 élèves et le brouhaha que cela génère, vous imaginez ce qu'il reçoit et ce qu'il comprend dans la journée* ».

Il semble que l'idée fasse progressivement son chemin. M. Jean-François Butel, inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés dans le département de la Seine-Maritime, soulignait : « *concernant les effectifs, est-ce que dans le département de Seine-Maritime, nous prenons en compte dans l'établissement de la carte scolaire, la présence ou non dans les classes d'élèves en situation de handicap ? Aujourd'hui, je ne le crois pas. Est-ce que cela devient une préoccupation pour notre directeur académique au quotidien ? J'en suis persuadé* ». Il reste donc à passer désormais de l'intention à la décision...

Si l'idée d'une limitation de l'effectif des classes dès lors que celles-ci accueillent un ou des élèves en situation de handicap apparaît convaincre de plus en plus largement, l'appréciation du seuil à retenir peut différer.

Pour Mme Dominique Gillot, présidente du CNCPPH, « *si [chaque élève en situation de handicap] était compté pour deux dans les effectifs, cela permettrait de faire face plus aisément à une situation difficile. Il est plus facile de gérer la présence d'un élève en situation de handicap dans une classe de 20 élèves que de 25* ». M. Yvon-Yvan Barabinot, professeur de lycée professionnel en EREA, a proposé de limiter les effectifs à vingt élèves à l'école et au collège, et à vingt-quatre au lycée. Mme Bénédicte Kail, conseillère nationale « éducation-familles » au sein d'APF France Handicap a jugé souhaitable de limiter les effectifs des classes à vingt élèves, dès lors qu'elles comptent un élève avec un PPS ou un projet d'accompagnement personnalisé (PAP). Selon Mme Valérie Sipahimalani, secrétaire générale adjointe du SNES-FSU, « *dans la mesure où les élèves à besoins éducatifs particuliers sont la routine du métier, [...] une classe ne devrait pas compter plus de 24 élèves en collège et 30 en lycée – et probablement moins pour l'éducation prioritaire* ».

(1) Audition du 19 mars 2019.

Certains recommandent une réduction des effectifs par classe allant au-delà des seules classes accueillant des élèves en situation de handicap. Ainsi, pour M. Nicolas Eglin, président de la Fédération nationale des associations au service des élèves présentant une situation de handicap (FNASEPH), « *sur le nombre maximal d'élèves par classe, l'idée n'est pas de stigmatiser telle ou telle classe en préconisant un effectif différent selon le nombre d'élèves ayant un besoin particulier, mais de modifier globalement le système en réduisant le nombre d'élèves dans toutes les classes* ».

À cet égard, Mme Sophie Cluzel, lors de son audition, s'est élevée contre la tendance – répandue, il faut en convenir – à considérer que les jeunes élèves handicapés scolarisés en milieu ordinaire sont « en plus » de l'effectif supposé « normal » de la classe. En effet, « *ces enfants sont dans le groupe scolaire depuis la petite section de maternelle, ils ont un parcours scolaire ; on ne peut plus dire : "C'est compliqué de les prendre en plus" alors qu'ils font partie de l'ensemble des enfants scolarisés à l'école, au collège et au lycée. Cela doit être réaffirmé haut et fort.* »⁽¹⁾ Si l'on va au bout de la logique de l'école inclusive, alors la notion même d'inclusion doit s'évanouir : il n'y a plus que des élèves, unis dans leur participation au collectif – la classe –, bien qu'unique dans leur condition individuelle. Le rapporteur soutient que le principe d'égalité doit conduire à ce qu'à des situations différentes, on apporte des réponses particulières.

C'est pourquoi M. José Puig, directeur de l'INSHEA, a tracé la perspective d'une réforme plus profonde de l'organisation des enseignements : « *si l'on continue à voir se développer le nombre d'enfants handicapés scolarisés en milieu ordinaire, toutes les classes seront concernées. La mesure, qui est coûteuse, mais qui relève d'une logique d'accessibilité plutôt que de compensation, consiste à réfléchir sur les effectifs non pas des classes, mais des groupes d'élèves selon les activités* ». Il renvoyait ici au dispositif des classes flexibles, pratiqué notamment au Québec.

La prise en compte de la nécessité d'un encadrement pédagogique renforcé en présence d'élèves en situation de handicap devient ainsi l'occasion de réfléchir à l'organisation des classes en général.

Proposition n° 27 **Faire obligation aux académies de présenter aux conseils départementaux de l'Éducation nationale (CDEN) des mesures d'ajustement des effectifs pour les classes dans lesquelles des élèves bénéficiaires d'un PPS ou d'un PAP sont scolarisés, et prévoir une majoration de la dotation horaire globalisée (DHG) des établissements du second degré accueillant ces élèves.**

(1) Audition du 19 juin 2019.

II. L'ACCESSIBILITÉ PLEINE D'EMBÛCHES DES PARCOURS SCOLAIRES ET UNIVERSITAIRES

L'accessibilité ne se cantonne pas à la question de l'adaptation du bâti scolaire. Elle concerne aussi, plus largement, les parcours scolaires. Cela inclut aussi bien l'organisation de l'institution en vue d'accompagner le handicap, qui apparaît insuffisante, particulièrement dans l'enseignement supérieur, l'adaptation des supports et des contenus pédagogiques, la question des aménagements d'examens, qui sont très complexes à obtenir et qui devraient être adaptés, que la question cruciale de l'orientation, sur laquelle des progrès considérables demeurent à réaliser.

Comme l'a souligné Mme Laurence Rasseneur, membre de la commission administrative du SNESUP-FSU, « *si, grâce aux agendas d'accessibilité programmée (Ad'AP), un travail de diagnostic a été réalisé sur l'accessibilité du cadre bâti, les enseignants et les étudiants en situation de handicap restent quotidiennement confrontés aux difficultés d'accessibilité des contenus de formation, des cours et des documents supports* ». Il faudrait étendre cette « *inaccessibilité* » à l'ensemble des parcours scolaires et universitaires, tant les obstacles sont nombreux pour les jeunes qui s'y lancent.

Cette difficulté ne se limite pas à l'université, mais elle y apparaît particulièrement aiguë. Le rapporteur rappelle le témoignage poignant de Mme Amandine Torresan : « *là où l'inclusion reste totalement à faire – je dis bien totalement –, c'est après le baccalauréat. Il n'y a aucun endroit où je me suis mise davantage en danger, aussi bien psychologiquement que physiquement, qu'à l'université* ». Ces difficultés, parfois extrêmes, produisent des tentatives de dissuasion, y compris par des enseignants référents, et des phénomènes de découragement et d'autocensure : « *Quand j'ai passé [mon baccalauréat] et que j'ai dit que je voulais aller à l'université, on m'a répondu que ce n'était pas possible avec un handicap* ». Un très solide courage et une grande persévérance sont indispensables aux bacheliers en situation de handicap qui entreprennent d'y résister.

Aide humaine et accessibilité peuvent avoir partie liée, notamment lorsque qu'une aide qualifiée est indispensable pour permettre l'accès à une scolarité digne de ce nom. Mme Diane Cabouat, vice-présidente du CNCPPH, a souligné cette difficulté concernant les enfants sourds car « *la langue des signes française (LSF) n'est pas suffisamment présente dans les écoles. Or, comment scolariser son enfant si l'on a choisi le mode de communication LSF et que personne ne peut l'accompagner ?* ». Mme Dominique Gillot, présidente du CNCPPH, l'a également relevée pour les enfants aveugles : « *le métier de l'éducation à la locomotion, par exemple, est indispensable pour qu'un élève aveugle devienne autonome. Le nombre des personnes formées est insuffisant, d'où la nécessité de former des éducateurs à la locomotion pour que l'élève aveugle ou malvoyant puisse découvrir lui-même l'autonomie de déplacement* ».

A. UNE ORGANISATION INSTITUTIONNELLE INSUFFISANTE POUR ACCOMPAGNER LE HANDICAP

Le fonctionnement des « pôles Handicap » des universités laisse fortement à désirer.

Les auditions de la commission d'enquête suggèrent que c'est cependant dans les ESPE que sont les difficultés les plus importantes. Mme Amandine Torresan a indiqué : « *Au sein de l'ESPE, il n'y a pas de pôle handicap. Il y a ce que l'on appelle le service « public handicap artistes sportifs étudiants » (PHASE). Il m'a fallu du temps pour comprendre que ce service faisait office de pôle handicap. Une seule personne est responsable des questions liées au handicap pour l'ensemble de l'ESPE et elle n'est pas sur place : il est donc impossible d'aller la voir si on rencontre, par exemple, un problème d'accessibilité. On a seulement son numéro de téléphone* ».

Une certaine incurie administrative peut en découler : « *[n'ayant] pas pu obtenir de l'ESPE que mon cursus soit adapté à mon niveau de fatigue, j'ai saisi le Défenseur des droits en 2017. [...] Ce que je demandais, c'était ne pas faire mon M2 en même temps que mon stage, pour ne pas trop me fatiguer. J'avais vu sur internet que c'était possible, mais j'ai appris par la suite que ce n'est possible que si l'on n'a pas le CAPES. Or on m'avait interdit de faire cela quand je n'avais pas le CAPES !* ».

Mme Torresan souligne au demeurant qu'il n'est pas nécessaire de mettre en place des réformes majeures ou de consentir des investissements démesurés pour faire progresser la cause des étudiants en situation de handicap dans leur parcours universitaire : « *il faudrait absolument organiser, avant la rentrée, une réunion entre l'étudiant et tous les référents, comme on le fait au collège et au lycée. Le numérique ne règle pas tout, mais la création d'un portail dédié pourrait également être une bonne chose : on peut imaginer un site qui rassemblerait les informations utiles et sur lequel on pourrait échanger avec les référents* »⁽¹⁾.

À la suite de la Charte université/handicap de mai 2012, la loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche a introduit une obligation, pour les universités, de se doter d'un schéma directeur pluriannuel en matière de politique du handicap, adopté par le conseil d'administration sur proposition du conseil académique. Ce schéma vise à :

– consolider les dispositifs d'accueil et d'accompagnement des étudiants en situation de handicap vers l'insertion professionnelle ;

– développer des politiques de ressources humaines à l'égard des personnes en situation de handicap ;

(1) Audition du 22 mai 2019.

- augmenter la cohérence et la lisibilité des formations et des recherches dans le domaine du handicap ;
- développer l’accessibilité des services offerts par les établissements.

En outre, le président doit présenter chaque année au conseil d’administration un rapport d’exécution de ce schéma, assorti d’indicateurs de résultats et de suivi ⁽¹⁾.

De plus, des référents handicap sont présents dans les universités et les grandes écoles. Il s’agit d’« *un professionnel qui accueille les étudiants en situation de handicap et qui, avec lui et avec le corps professoral, étudie les besoins, notamment d’aménagement de scolarité* », selon la caractérisation qu’en a faite M. Julien Soreau, responsable du pôle Diversité et égalité des chances de l’EM Normandie.

Certes, M. Philippe Vendrix, président de la commission Vie étudiante et vie de campus de la Conférence des présidents d’université (CPU), a indiqué à la commission d’enquête qu’« *à peu près toutes les universités – environ 80 % – ont produit un schéma directeur du handicap* ». Le rapporteur s’étonne toutefois de la faiblesse de ce taux alors que l’obligation correspondante a été édictée il y a maintenant six ans.

En outre, il souligne que la loi ne prévoit aujourd’hui de tels schémas que pour les seules universités. Il serait utile de prévoir leur extension aux autres structures d’enseignement supérieur, comme l’a proposé Mme Marie-Pierre Toubhans, coordinatrice générale de l’Association nationale pour le droit au savoir et à l’insertion professionnelle des jeunes personnes handicapées, selon laquelle « *les schémas directeurs pluriannuels de la politique du handicap devraient être étendus à l’ensemble des établissements d’enseignement supérieur* ».

Proposition n° 28 Achever le déploiement des schémas directeurs du handicap dans l’ensemble des universités et les déployer dans l’ensemble des établissements d’enseignement supérieur.

Bien entendu, le handicap est un obstacle important à la réalisation de certains aspects devenus partie intégrante de l’expérience étudiante, comme les séjours à l’étranger. Le rapporteur estime que la perspective dessinée par M. Julien Soreau, mérite d’être soutenue. Celui-ci a plaidé devant la commission d’enquête en faveur de « *la création d’un statut international d’étudiant en situation de handicap, notamment auprès de l’ONU et du gouvernement français, [afin] de permettre aux étudiants en situation de handicap de vivre pleinement leur mobilité internationale sans subir de discriminations liées à leur handicap* » ⁽²⁾.

(1) Article L. 712-3 du code de l’éducation.

(2) Audition du 30 avril 2019.

B. DES SUPPORTS ET CONTENUS PÉDAGOGIQUES INADAPTÉS OU ADAPTÉS DE FAÇON TROP TARDIVE

Lorsqu'on n'est pas touché par le handicap, il est difficile d'imaginer à quel point certains gestes, certaines activités, certains éléments constitutifs de l'enseignement qui nous paraissent parfaitement naturels posent de redoutables difficultés aux jeunes en situation de handicap. Le manuel scolaire – figure obligée de toute discipline – en est un exemple éloquent, comme l'a souligné M. José Puig, directeur de l'INSHEA : *« l'accessibilité pédagogique est sous-développée [...] chez les éditeurs de manuels scolaires qui produisent des documents séduisants sur le plan du marketing, contenant de nombreuses illustrations, des couleurs et des variétés de police, mais qui sont très difficiles à exploiter pour un très grand nombre d'élèves »* ⁽¹⁾.

Le remède n'est parfois pas compliqué : quelques compétences assez terre-à-terre peuvent suffire pour ne pas écarter de l'enseignement les enfants connaissant certains handicaps, mais elles font trop souvent défaut : *« aujourd'hui, en toute bonne foi, des enseignants ignorent que certains PDF ne peuvent être lisibles par une machine braille. Il faut respecter un certain nombre de règles très simple lors de la conversion du document afin qu'il puisse être lu par les outils numériques de compensation. Si le document n'est pas accessible, il faut le ressaisir, ce qui génère des difficultés qui sont un peu décourageantes »*, disait M. Puig. Le résultat, paradoxal et inadmissible dans l'école de la République, est que *« l'évaluation des enfants porte sur leur difficulté à s'approprier le contenu des supports qui leur sont fournis plutôt que les compétences mesurées par les exercices proposés »*.

Le cas des handicaps sensoriels est assez topique. M. Yves Dunand, membre de l'Intersyndicale des personnels des instituts nationaux de jeunes sourds (INJS) et de l'Institut national de jeunes aveugles (INJA), a rappelé que la scolarisation des enfants malvoyants, notamment, exigeait une réelle adaptation des méthodes pédagogiques : *« Quand on parle de malvoyants en inclusion, j'aimerais, moi aussi, avoir des données plus précises sur la manière dont ils font face à toutes ces particularités. Par exemple, comment se passe pour eux l'exploration de cartes géographique ? Leur donne-t-on des cartes en relief pour illustrer les cours de leur prof ? Je n'en suis pas sûr, et pour certains d'entre eux je suis même sûr que non, car la confection de cartes géographiques adaptées ne va pas de soi. Quant aux cours d'éducation physique et sportive (EPS), les élèves totalement non-voyants en retirent-ils vraiment le maximum ? Et qu'en est-il des cours de mathématiques ? Il existe une notation mathématique en braille, mais les enseignants, les AVS qui accompagnent les élèves la connaissent-ils ? Autant de choses qui sont à vérifier, pour s'assurer que ces élèves ne souffrent pas, dans leur scolarité, de manques qui ne sont même pas identifiés et dont eux-mêmes n'ont pas forcément conscience »*.

(1) Audition du 4 juin 2019.

De nombreux autres intervenants ont éclairé la commission, à partir de situations très concrètes, le plus souvent vécues directement.

Le rôle du matériel est évidemment essentiel – quand bien même on pourrait discuter de savoir s’il s’agit d’adaptation ou de compensation. Encore faut-il qu’il soit disponible et opérationnel, soulignait Mme Jocelyne Dubois, présidente de l’Association des parents et amis des instituts nationaux de jeunes sourds et de jeunes aveugles (APA-INJ) : *« Le matériel adapté de mon fils est tombé en panne, et le service spécialisé de l’Éducation nationale nous a dit que, le budget étant épuisé, on ne pouvait pas réparer le vidéo-agrandisseur qui permettait à mon fils de voir au tableau. Si je n’avais pas payé la facture moi-même, il aurait dû terminer l’année sans pouvoir voir ce qu’écrivait son instituteur ! »* Le caractère souvent évolutif du handicap ne facilite d’ailleurs pas les choses : *« plus le handicap s’aggrave, et plus il va falloir adapter la pédagogie. Certains élèves malvoyants, au départ, vont pouvoir écrire en “noir agrandi”, mais au fil du temps, avec l’aggravation de la malvoyance, vont avoir de plus en plus besoin de matériel, et aussi qu’on leur apprenne à suivre les cours de l’enseignant. [...] Quand la malvoyance de l’enfant s’aggrave, ce qui était le cas de mon fils, au point qu’il ne peut plus écrire à la main, il faut lui fournir un matériel plus évolué et mettre à sa disposition des ordinateurs avec logiciels adaptés. Mais cela suppose qu’il soit formé à leur utilisation, et aussi qu’il suive des cours de dactylographie qui, la plupart du temps, ne sont pas assurés dans les écoles de quartier. Bref, il est indispensable de prévoir une pédagogie adaptée aux jeunes malvoyants. »* ⁽¹⁾

Mais au-delà du matériel, l’inclusion scolaire passe déjà par une grande vigilance des enseignants, qui doivent faire l’effort de remettre en question quelques habitudes. Adapter au jeune en situation de handicap les documents utilisés en classe exige en premier lieu de prendre en compte le temps nécessaire à ladite adaptation, faute de quoi le jeune restera au bord de la route. Or *« Il y a aussi des problèmes d’adaptation des documents, qui n’est pas toujours faite dans les délais, ce qui place le jeune malvoyant en position délicate »*, a souligné Mme Dubois. [...] *Si l’on veut que le support soit adapté au jeune, il faut l’envoyer auparavant au service spécialisé qui fera l’adaptation et qui devra le renvoyer ensuite. Cela demande aux enseignants d’anticiper, ce qui n’est pas évident car beaucoup d’entre eux ne sont pas formés. »*

Il faut convenir que les enseignants n’ont pas la main sur tous les leviers d’action. D’autres acteurs pourraient eux aussi anticiper les besoins des jeunes en situation de handicap, notamment les éditeurs de manuels. Mme Christine Hénaut relevait ainsi qu’*« un manuel scolaire met six mois à être transcrit en braille. C’est incompressible, car ce n’est pas simplement de la transcription, c’est de l’adaptation. Or, l’enseignant qui a dans sa classe un élève aveugle le sait en général le jour de la prérentrée, ou l’avant-veille, ou, dans le meilleur des cas, au mois de juin. C’est à ce moment-là qu’il va se mettre à choisir, pour son manuel*

(1) Audition du 28 mai 2019.

scolaire, en utilisant sa sacrosainte liberté pédagogique. Et là, c'est la loterie : soit le livre existe déjà en braille, ce qui est le cas le plus rare, soit on va commencer à le transcrire à la rentrée, ce qui va prendre six mois. »⁽¹⁾

L'adaptation n'est pas seulement affaire d'anticipation, la démarche pédagogique restant inchangée sur le fond. Elle supposerait parfois des remises en cause bien plus radicales. En matière d'apprentissage des langues, par exemple, l'attention de la commission a été attirée sur le fait que la pédagogie est de plus en plus fondée sur l'image et qu'à cet égard un enfant aveugle « *n'est pas un voyant qui fermerait les yeux et qui aurait tous les logiciels dans la tête* »⁽²⁾ pour s'imaginer ce que c'est de voir, alors même que « *l'enfant entend une phrase en anglais qui décrit une image qu'il n'a pas sous les yeux* ». Quand bien même il aurait à ses côtés une AVS ou un camarade qui lui tenterait de expliquer l'image, quelle signification pourraient avoir les mots employés ? En définitive, « *L'enfant a donc une espèce de vide intersidéral dans la tête.* »⁽³⁾

Il subsiste un obstacle plus irréductible encore pour l'adaptation : les différences de logique cognitive avec les personnes non touchées par le handicap. Brièvement évoquées par Mme Laëtitia Appourchaux, parent d'élève et éducatrice spécialisée à l'INJS de Paris, pour le handicap de la surdité – « *la logique visuelle et cognitive d'un enfant sourd n'est pas celle d'un entendant* » – elles l'ont été plus longuement par Mme Hénaut, au sujet de cartes en relief spécialement préparées à l'intention d'enfants et de jeunes malvoyants ou aveugles : « [ces] *documents en relief qui pour moi, sont une aberration parce qu'ils obligent les élèves à passer par le dessin, donc par une représentation visuelle destinée à remplacer ce qu'on ne voit pas pour rendre les choses plus faciles à comprendre. C'est leur demander un effort terrible : imaginer visuellement quelque chose qui passe par le toucher. C'est une démarche aberrante, qui les formate pour qu'ils se comportent le plus possible comme des voyants, et qui leur complique la vie plus qu'autre chose. Ils n'ont pas besoin de ça. Si vous touchez ces documents sans les voir regardés avant, vous allez tout de suite comprendre qu'il est absolument impossible de s'en servir en classe. Ce n'est pas une aide, c'est un obstacle.* » Le rapporteur doit admettre qu'il tenait spontanément pour une solution adaptée ce principe de cartes en relief... Preuve que l'évidence première n'est pas nécessairement pertinente.

Ces difficultés trouvent leur acmé dans l'enseignement supérieur. Les facteurs bloquant l'accessibilité y sont multiples. M. Jérémie Colomes, secrétaire général de la Fédération étudiante pour une dynamique études et emploi avec un handicap (FEDÉEH), les a résumés en ces termes, où l'on retrouve les thématiques du matériel, de l'anticipation des enseignants, de leur ouverture d'esprit, etc. : « *Lorsqu'un jeune fait appel à notre association, nous sommes parfois obligés de l'alerter sur le fait que, [...] dans un grand nombre de cas, il*

(1) Audition du 28 mai 2019.

(2) Mme Christine Hénaut, audition du 28 mai 2019.

(3) Ibid.

devra apprendre à lever lui-même des fonds privés s'il veut disposer d'un codeur en langue des signes française (LSF). Nous lui disons que certains enseignants refuseront tout simplement d'être enregistrés ou de transmettre leurs cours dans un format accessible, voire que la numérisation d'un manuel pourra prendre des semaines et des semaines, ce qui parfois ne permet pas de passer l'examen. »⁽¹⁾

« Le temps de l'étudiant et le temps nécessaire à la mise en œuvre des mesures d'aménagement ne coïncident pas toujours ; des décalages peuvent rendre les aménagements inutiles, car bien trop tardifs », a-t-il poursuivi.

Mais s'ajoute à ce tableau finalement – ou plutôt : malheureusement – banal une dimension plus terrible : le piège de l'indifférence enseignante par absence d'incitations, piège qui se referme sur des étudiants peu enclins à réclamer le respect de leurs droits, de peur de perdre une année : *« Pourquoi certains enseignants n'adaptent-ils par leur contenu ? D'abord, parce qu'ils ne sont pas outillés. Ils ne savent pas comment adapter leurs cours et ils pensent que cela représente des efforts trop importants. Ensuite, ils sont relativement peu contraints : s'il y a des obligations pour les examens ou les concours, il y en a encore relativement peu vis-à-vis des enseignants. Je n'ai jamais vu prononcer de sanctions, ne serait-ce que parce que les étudiants handicapés ne réclament jamais le respect de leurs droits pour la simple raison que le temps judiciaire ou des recours n'est pas celui des études. En introduisant un recours, on perd notre année d'étude et on ne sera jamais réaccepté dans la formation ».*

Les difficultés d'accès aux supports pédagogiques tiennent donc à des aspects financiers (en raison de la nécessité de se procurer soi-même le matériel nécessaire), à un manque de formation de certains enseignants, qui n'ont pas conscience des obstacles considérables que rencontrent les étudiants et manquent des moyens pour adapter leurs contenus, mais aussi au caractère en réalité *inopposable* des droits des étudiants en situation de handicap en raison de possibles mesures de rétorsion et des délais trop longs des recours, et enfin à une forme d'inertie de la part des personnels enseignants et administratifs, là où une réactivité exemplaire serait de mise.

Mme Amandine Torresan a souligné qu'*« il faut que les institutions intègrent que nous avons besoin de souplesse et que nous nous fatiguons plus que les autres. Si nous sommes absents pour raison de santé, il faudrait imaginer un moyen de nous transmettre les cours ».* Cela paraît être, en effet, un minimum.

S'agissant de l'adaptation des enseignements et des contenus pédagogiques à destination des élèves malentendants, plusieurs des personnes entendues ainsi que Mme Marianne Dubois, membre de la commission d'enquête, ont suggéré de favoriser l'apprentissage de la langue des signes française (LSF) par le plus grand nombre – sourds comme entendants. Lors de son audition, Mme Laure Beyret, représentant FO au sein de l'Intersyndicale des personnels de

(1) Audition du 30 avril 2019.

l'INJA et des INJS, a appelé de ses vœux « *la reconnaissance de la LSF comme une langue à part entière, car, actuellement, les élèves ne peuvent pas la choisir comme première ni comme deuxième langue vivante : ils doivent la prendre en option, ce qui est ridicule et les détourne en outre de l'enseignement bilingue, c'est-à-dire d'un enseignement qui soit un enseignement en LSF, et non pas seulement d'un enseignement de LSF* »⁽¹⁾. Il est vrai que la reconnaissance de la LSF comme une langue vivante permettrait à des jeunes (sourds ou pas) de se diriger plus facilement et plus naturellement vers des formations d'interprètes, dont le manque ou la rareté se fait cruellement sentir dans certaines régions. Sans aller jusqu'à envisager d'en faire leur métier, les jeunes, malentendants ou pas, pourraient aussi utilement mettre à profit la connaissance de la LSF qu'ils auront acquise dans le cadre de leur emploi, que ce soit dans le secteur public ou dans le secteur privé. Plus il y aura d'entendants maîtrisant la LSF, plus faciles seront l'accompagnement de la scolarité dès la maternelle et celui de l'insertion professionnelle des jeunes sourds.

Proposition n° 29 Reconnaître la langue des signes française (LSF) comme une langue vivante à part entière et développer partout les pôles d'enseignement pour jeunes sourds (PEJS) dès la maternelle.

Dans certains cas, le numérique constitue une ressource clef qui mériterait d'être davantage exploitée. Mme Elka Parvanova, vice-présidente de l'Association des professionnels d'accompagnement du handicap dans l'enseignement supérieur (APACHES), a mentionné au cours de son audition le logiciel AVA, « *destiné à faciliter la vie des étudiants sourds, dans leur vie quotidienne comme dans leur vie étudiante, en leur permettant de communiquer beaucoup plus facilement avec les enseignants, leurs camarades et le personnel administratif* ». Le rapporteur considère que le numérique ne doit pas être un paravent commode pour éviter des ajustements plus substantiels, mais qu'il peut apporter une contribution utile à la réduction des obstacles qui s'opposent à la fluidité du parcours des jeunes en situation de handicap.

Au nombre des obstacles susceptibles de provoquer de véritables ruptures de parcours, on trouve justement les examens, étapes particulièrement délicates pour les jeunes en situation de handicap.

C. DES AMÉNAGEMENTS D'EXAMENS TROP COMPLEXES ET TROP ALÉATOIRES

Les examens apparaissent comme un point faible des politiques d'accessibilité à l'école. Cela repose en partie sur des phénomènes touchant à l'administration du handicap – au sens d'« acte d'administrer » – tant il est vrai que faire entrer des personnes dans des catégories, fût-ce pour la bonne cause,

(1) Audition du 28 mai 2019.

provoque souvent des effets collatéraux : le verrou ici placé résulte en l'espèce de la notion même de reconnaissance du handicap. M. Jacques Toubon, Défenseur des droits, a ainsi indiqué à la commission d'enquête que *« nous constatons un écart entre les aménagements accordés dans le cadre de la scolarité et ceux accordés dans le cadre des examens : les familles qui nous saisissent font état de ce que leur enfant, dont la scolarité a pourtant été aménagée pendant l'année, se voit refuser l'aménagement de l'examen. Les difficultés rencontrées concernent plus spécifiquement les enfants présentant un trouble du neurodéveloppement qui bénéficient d'un PAP et à qui l'on refuse des aménagements d'épreuves d'examen au motif qu'ils ne relèveraient pas d'un dispositif et d'une décision de la MDPH. Or les aménagements d'examen ne se limitent pas aux seules personnes ayant fait l'objet d'une reconnaissance du handicap par la MDPH : légalement, un enfant répondant à la définition du handicap – comme c'est le cas des enfants présentant un trouble du neurodéveloppement – mais qui n'a pas fait l'objet d'un PPS ne peut être par principe exclu du dispositif d'aménagement des examens. »*

Le Défenseur des droits a mis sur le compte d'un manque de formation des jurys une partie de l'origine de ces difficultés : *« nous constatons un manque de sensibilisation des acteurs – par exemple les jurys d'examen – à la philosophie générale de ce dispositif qui ne vise pas, contrairement à ce que l'on pense, à octroyer un avantage à l'enfant ou à l'adolescent handicapé mais à rétablir l'égalité »*.

En conséquence, *« le Défenseur des droits recommande de rendre automatique l'évaluation des besoins d'aménagement des examens pour les enfants en situation de handicap justifiant d'un aménagement de leur scolarité, sans que les familles aient à en faire la demande »*.

Dans une perspective très similaire, Mme Colette Damiot-Marcou, chargée de mission auprès de la médiatrice de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, a rappelé les développements consacrés à ce sujet dans le rapport annuel 2017 de la médiatrice : *« s'agissant des aménagements d'épreuves, la médiation a recommandé une cohérence entre les aménagements concernant la scolarité et l'examen, pour tous les élèves : ceux qui bénéficient d'un projet personnel de scolarisation (PPS) ou d'un projet d'accueil individualisé (PAI), mais aussi d'un plan d'accompagnement personnalisé (PAP), pour lesquels nous sommes saisis par certaines familles d'un refus d'aménagement d'épreuve lors de l'examen, alors que ces élèves ont bénéficié d'aménagements pendant leur scolarité. La continuité à établir entre les aménagements prévus durant la scolarité et ceux que les candidats vont retrouver au moment des examens nous tient à cœur »*. Mme Christine Gétin, présidente de l'association HyperSupers, s'est également fait l'écho de cette préoccupation à propos des élèves connaissant un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) : *« il semble que les aménagements ne seraient accordés qu'aux élèves ayant un dossier MDPH, et non un dossier PAP ne relevant pas de la MDPH. Ils auraient donc des aménagements toute l'année mais, le jour de l'examen, plus rien ! »*.

M. Jérémie Colomes, secrétaire général de la FEDÉEH, a fait un constat concordant : « *lorsqu'elles passent le bac, de nombreuses personnes ne voient pas reproduits les aménagements auxquels elles ont eu droit pendant toute l'année scolaire* ». À titre d'exemple, « *quelqu'un ayant utilisé toute l'année un ordinateur pour prendre des notes peut se retrouver au concours avec un preneur de notes, ce qui peut être générateur de stress et affecter sa note finale* ». Aussi a-t-il préconisé, dans tous les cas, une continuité entre l'aménagement intervenu en cours d'année et l'aménagement pour le concours ou pour l'examen, voire de « *rendre opposables les plans de compensation du handicap* ».

Proposition n° 30 Garantir que les aménagements octroyés en cours de scolarité sont maintenus automatiquement pour les examens.

Toutefois, comme pour les autres questions relatives à l'accessibilité, les obstacles les plus importants se rencontrent dans l'enseignement supérieur. Le Défenseur des droits a ainsi signalé la discontinuité fréquemment subie par les élèves qui bénéficiaient d'aménagements dans l'enseignement secondaire : « *s'agissant de l'aménagement des études, le code de l'éducation prévoit que les accompagnants des élèves en situation de handicap peuvent être recrutés pour exercer des fonctions d'accompagnement auprès des étudiants en situation de handicap inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur. Cette obligation figure dans le code de l'éducation, mais parce que les universités sont autonomes et parce que, comme nul ne l'ignore, elles ont des contraintes financières, le droit n'est pas toujours respecté et les étudiants handicapés ne bénéficient plus, une fois entrés à l'université, de l'accompagnement humain qui leur avait été accordé dans l'enseignement secondaire* ».

Dans son rapport pour 2017, la médiatrice de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur a souligné que des élèves de l'enseignement supérieur en situation de handicap se voient opposer des refus d'aménagement d'épreuves d'examens, par exemple le recours à un logiciel de traitement de texte avec correcteur d'orthographe pour un étudiant atteint de troubles « dys » ou la numérisation des documents pour un étudiant dyspraxique dans le cadre de l'examen pour un brevet de technicien supérieur (BTS) agricole, ou encore le respect d'un temps minimum de pause et de repas entre deux épreuves qui avait été réclamé comme un aménagement pour des étudiants handicapés. Il apparaît également nécessaire de « *concevoir des sujets d'examen et de concours compatibles avec les différentes formes de handicap, et lors des épreuves, [d']autoriser et mettre en place le matériel et les logiciels adaptés* ».

Proposition n° 31 Obtenir la mise en place de nouvelles formes d'épreuves mieux adaptées aux différents types de handicap.

Mme Amandine Torresan a pointé les difficultés particulières qu'elle avait rencontrées pour obtenir des aménagements d'examen dans l'enseignement

supérieur : « *les difficultés se multiplient les années où l'on doit passer un examen, parce qu'il y a le double de paperasse à faire, pour l'établissement et pour l'examen* », a-t-elle affirmé. Elle a également dit avoir « *dû rappeler constamment qu'[elle avait] droit à un tiers-temps pour les partiels* » et a conclu : « *à force de répéter les mêmes choses sans être entendu, on a l'impression que personne n'a envie de nous aider* »⁽¹⁾.

Des initiatives utiles peuvent cependant être prises pour la prise en considération du handicap, y compris pour ces phases particulièrement délicates et pleines d'enjeux que sont les concours d'entrée dans les grandes écoles. M. Xavier Quernin, *campus manager*, chargé de mission handicap au pôle d'enseignement supérieur de Rouen UniLaSalle, a témoigné d'une telle initiative, qui ne repose pas sur la mobilisation de ressources financières démesurées mais nécessite surtout de la volonté et du temps disponible : « *nous avons réalisé, il y a quelques années, 17 fiches pratiques qui ont été envoyées à l'ensemble des banques d'épreuves et à des représentants d'associations de conseillers d'orientation. Elles sont également en ligne sur le site internet de la Conférence des grandes écoles, afin que les jeunes en situation de handicap sachent quelles démarches peuvent être engagées et les délais à respecter pour réunir toutes les conditions à la mise en place des aménagements* ». Ces fiches donnent des conseils pratiques aux banques d'épreuves afin de faciliter la mise en place des aménagements, et indiquent notamment les associations qui peuvent les aider. Malheureusement, certaines banques d'épreuves semblent toujours en ignorer l'existence, malgré d'importants efforts de communication à leur sujet⁽²⁾.

Une question se pose quant à l'ampleur que pourraient prendre les difficultés rapportées au regard du développement programmé de l'évaluation par contrôle continu, qui tend à se répandre dans l'enseignement supérieur. Selon M. Hervé Christofol, secrétaire général du SNESUP-FSU, « *trop souvent, faute de moyens, l'essentiel des dispositifs est concentré sur l'aménagement des examens, avec le tiers-temps. Or si le tiers-temps est assez bien adapté à l'examen terminal, il l'est moins au contrôle continu, que l'on développe de plus en plus. Si celui-ci est globalement bénéfique, il crée un obstacle pour les étudiants en situation de handicap* ». M. Christofol souligne ici que les logiques à l'œuvre dans le champ du handicap peuvent être substantiellement différentes de celles à l'œuvre hors de ce champ : ce qui a vocation à être un bénéfice pour les uns pourrait se traduire par un sur-handicap pour les autres. Cela doit nous rappeler à quel point la démarche d'école et d'université inclusive doit être pensée avant tout à travers le prisme des élèves et étudiants qu'elle concerne et non à partir des réflexes classiques.

Fort classique, justement, est l'accumulation de textes, qui ne facilite pas leur bonne appropriation par les acteurs : une partie des difficultés rencontrées

(1) Audition du 22 mai 2019.

(2) Audition du 30 avril 2019.

dans l'aménagement des examens aux besoins des élèves en situation de handicap proviendrait ainsi de la confusion engendrée par une surabondance de textes.

C'est l'analyse qu'a développée devant la commission M. José Puig, directeur de l'INSHEA, qui a relevé le « *foisonnement des textes qui organise les dispositions spécifiques pour l'aménagement des examens des candidats handicapés* ». Selon lui, « *nous sommes encombrés d'une réglementation multiple qui sature les services des rectorats et la Maison des examens pour un résultat qui n'est jamais jugé satisfaisant car les dispositions demeurent stigmatisantes et dérogatoires au droit commun. À l'heure où une réflexion est conduite sur un nouveau baccalauréat et de nouvelles modalités d'évaluation des élèves, il faudrait penser des examens inclusifs, des types d'épreuves et des modalités d'évaluation qui, par anticipation, évitent que certains élèves doivent avoir recours à des procédures dérogatoires pour voir leurs compétences évaluées au même titre et au même moment que les autres* ».

Mme Jocelyne Grousset, secrétaire nationale du Syndicat national des médecins scolaires et universitaires (SNMSU) a relevé que « *les aménagements d'examens font l'objet d'une procédure extrêmement complexe et réglementée [car] chaque examen est régi par un arrêté particulier, qui prévoit des possibilités d'aménagement spécifiques ; les aménagements sont donc différents pour le diplôme national du brevet (DNB), le baccalauréat général, le baccalauréat professionnel ou le brevet de technicien supérieur (BTS)* ». « *La procédure qui permet à un élève en situation de handicap de bénéficier d'un aménagement d'examen est elle-même compliquée, a-t-elle également déclaré. La famille doit instruire un dossier qui présente les informations médicales fournies par le médecin généraliste, le médecin spécialiste, et des professionnels tels que l'orthophoniste ou l'ergothérapeute. Le dossier est transmis à l'éducation nationale ou à la MDPH, selon les conventions départementales. Le médecin nommé par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) instruit ensuite le dossier. Il s'agit, la plupart du temps, d'un médecin de l'éducation nationale, mais cette mission peut également être confiée à un médecin de la MDPH. L'avis rendu par le médecin est transmis au centre d'examens de chaque territoire. Pour le baccalauréat, sauf exceptions, il concerne les classes de première et de terminale. En revanche, les aménagements possibles pour le brevet des collèges, par exemple la dictée aménagée, n'existent pas pour le baccalauréat* ».

Elle a également indiqué que le « *nouveau texte [attendu] sur la question des aménagements d'examens [était] passé deux fois au CNCPH mais [restait] bloqué dans l'attente de sa validation* ».

Dans le cadre de la démarche « Pour une rentrée pleinement inclusive en 2019 », le Gouvernement a annoncé une simplification des procédures d'aménagement d'épreuves, sans que davantage de précisions aient été communiquées à ce stade. Or, comme l'a dit Mme Jocelyne Grousset, « *nous*

attendons un texte avec impatience. Les structures n'en peuvent plus, les MDPH comme les services médicaux de l'éducation nationale ».

Proposition n° 32 Accélérer la publication d'un texte renforçant la cohérence des règles en matière d'aménagement d'examens.

De plus, il apparaît qu'il manque des vecteurs de partage des aménagements et solutions trouvés de manière empirique dans les établissements. Ainsi Mme Laurence Rasseneur, membre de la commission administrative du SNESUP-FSU, a-t-elle relevé que *« nombre de solutions techniques, numériques, trucs et astuces ont été développés dans les missions handicap. Les étudiants apportent aussi leurs propres solutions, leurs trucs et astuces, mais ils restent confidentiels, confinés dans la mission handicap et, quand un étudiant s'en va, la solution part avec lui. On ne partage pas les solutions. D'où cette étude dont je vous remettrai les résultats, qui propose la création d'une plateforme "Numérique et handicap" destinée à collecter les bonnes pratiques, les trucs et astuces et à les diffuser à la communauté étudiante, aux associations, aux lycéens et futurs étudiants, et même plus largement »*. Une telle initiative mérite d'être soutenue.

Proposition n° 33 Créer une plateforme numérique recensant les bonnes pratiques en matière d'aménagement de la scolarité, des études, des examens et des concours.

D. STAGES ET FORMATION PROFESSIONNELLE : METTRE FIN À L'ORIENTATION SUBIE

Le fait d'avoir un handicap implique-t-il qu'on subisse son orientation ?

La réponse à cette question apparaît, dans les faits, trop souvent positive. Pour M. Jérémie Colomes, secrétaire général de la Fédération étudiante pour une dynamique études et emploi avec un handicap (FEDÉEH), *« aujourd'hui encore, pour de très nombreux jeunes, la réputation d'accessibilité en établissement détermine le choix d'orientation. Le risque de réorientation et de décrochage s'en trouve aggravé, dans la mesure où l'orientation devient contrainte »*. Mme Danièle Langlois, présidente de l'association Autisme France, a rappelé les *« cinq condamnations successives [de la France] pour violation de la Charte sociale européenne, pour discrimination dans l'accès à l'éducation et à la scolarisation, mais aussi à la formation professionnelle »*.

La France tend donc à dissuader ses enfants en situation de handicap d'entreprendre des études supérieures. Lorsqu'ils s'y lancent tout de même, on les pousse à s'orienter vers la voie professionnelle, sans que cela soit toujours ni souhaité, ni justifié. M. Yvon-Yvan Barabinot, professeur de lycée professionnel en établissement régional d'enseignement adapté (EREA), l'a souligné devant la commission d'enquête : *« Un problème spécifique se pose dans les ULIS-DAPP*

(ULIS – Découverte des activités professionnelles et projets personnels et professionnels) ou ULIS-LP (ULIS – Lycée professionnel), et plus globalement aux établissements de la voie professionnelle qui accueillent des élèves en situation de handicap dont l'orientation a souvent été imposée, l'important étant d'avoir une affectation après la classe de troisième plutôt que de suivre le projet de l'élève. Cela est fait parfois, malheureusement, en dépit de toute réflexion sur le lien entre le handicap et la formation professionnelle ».

Les souhaits de l'élève, voire ses possibilités même d'insertion professionnelle, sont parfois totalement ignorés. M. Barabinot a ainsi affirmé : *« nous rencontrons dans ces cas-là de grandes difficultés pour trouver des stages aux élèves, des situations où les professeurs estiment que le handicap de l'élève l'empêchera d'exercer avec la qualification qu'il prépare »*. De même, Mme Jocelyne Grousset, secrétaire nationale du Syndicat national des médecins scolaires et universitaires (SNMSU), indique que les médecins scolaires sont *« souvent obligés de proposer des réorientations à des enfants parce que leur handicap ne leur permet pas d'effectuer certains stages ou de valider le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) »*. Que de temps perdu ! Nul doute que, dans ce type de situations, l'école de la République échoue dans sa vocation à garantir le droit de tous à l'instruction et à accompagner chacun vers une orientation professionnelle choisie.

M. Bertrand Signé, président de l'association Accompagner la réalisation des projets d'études de jeunes élèves et étudiants handicapés (ARPEJEH), a quant à lui insisté sur l'autocensure rencontrée chez les jeunes en situation de handicap en matière de projets professionnels, autocensure contre laquelle le système d'enseignement paraît lutter d'une manière très insuffisante. C'est ainsi que *« beaucoup de jeunes en situation de handicap n'ont pas accès [au stage de troisième] »*, alors qu'il est obligatoire et qu'il est *« vraiment un déclencheur sur lequel il faut mettre l'accent »*. M. Signé conclut : *« l'accès des jeunes en situation de handicap à des périodes d'immersion professionnelle dès la classe de troisième est un élément majeur pour prolonger leur parcours scolaire et réussir l'inclusion jusqu'à l'enseignement supérieur [...]. En les privant du stage de troisième, on obère leurs chances d'accéder au degré supérieur »*.

Pour reprendre les mots de Mme Amandine Torresan, *« il faut dire aux personnes handicapées qu'il est possible de faire des études supérieures, et pas seulement dans la voie professionnelle, et il faut mieux les accompagner »*. Le rapporteur entend faire siens ce message et cette exigence et considère qu'ils doivent être portés d'une voix forte par les autorités éducatives.

Des efforts importants demeurent également à accomplir concernant l'accessibilité des stages pour les étudiants en situation de handicap. Mme Véronique Bustreel, directrice « Innovation, évaluation et stratégie » de l'Association de gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées (AGEFIPH) a indiqué que l'AGEFIPH travaille *« à ouvrir les aides et les prestations apportées par notre organisation pour garantir une aide à la*

compensation de la situation de handicap lors des stages en entreprise, y compris pour les stagiaires ou les étudiants ». Ces efforts demeurent toutefois trop peu visibles, en particulier par les premiers concernés.

De plus, au sein même de l'enseignement professionnel, les possibilités de formation demeurent trop restreintes. Un témoignage significatif des obstacles rencontrés par les élèves en situation de handicap dans leur aspiration à une orientation choisie a été donné à la commission d'enquête par Mme Christelle Defoort : *« Je suis maman de deux ados, dont l'un, âgé de 17 ans, est autiste... Après le collège, comme il a plus de 16 ans, la MDPH a préconisé un institut médico-professionnel (IMPro). Mon fils veut continuer à l'école. Mais comme il n'est pas verbalement autonome, puisqu'il a commencé à parler à l'âge de 11 ans, on m'a dit qu'il n'était pas possible de l'accueillir au lycée. Il doit donc rester à l'IMPro. En allant visiter l'IMPro le plus proche, à Omonville, nous avons compris que ce n'était pas pour lui puisque mon fils y aurait été absent dans le sport. J'ai dit que les métiers présentés ne lui plaisaient pas mais qu'il aimait bien nager. L'éducateur m'a ri au nez en disant : "Madame, ce n'est pas un métier, c'est un loisir" »*.

Ce n'est que grâce au courage inlassable de sa mère que ce jeune, dont la natation est la passion, a pu poursuivre un projet répondant à ses vœux. Sa mère a, en effet, arrêté de travailler pour l'instruire à domicile via le Centre national d'enseignement à distance et créé une section de natation comptant trois jeunes autistes. Ses recherches lui ont ensuite permis de constater qu'il existait en France des centres de formation d'apprentis (CFA) adaptés, passerelles entre l'IMPro et le lycée, où de jeunes handicapés peuvent apprendre un métier tout en poursuivant un cursus scolaire, débouchant par exemple sur des CAP de coiffure et de petite enfance. Elle a indiqué à la commission d'enquête qu'*« en secteur rural, des familles dans le besoin sont uniquement orientées vers les IMPro »* et qu'*« il serait intéressant de créer un CFA adapté pour permettre aux jeunes qui en sont capables d'apprendre un métier différent de ceux qu'on voudrait leur imposer. Créer une classe ULIS au sein des CFA, comme dans les collèges, permettrait au moins une inclusion avec les personnes qui n'ont pas de handicap, dans des corps de métier autres que la restauration ou l'entretien des espaces verts »*, susceptibles de répondre aux vœux de tous les jeunes en situation de handicap.

Enfin, bien que la loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel ait prévu la présence d'un référent handicap dans chaque centre de formation d'apprentis afin de veiller à l'adaptation du nombre d'heures et de niveau des cours pour tout jeune en situation de handicap, les travaux de la commission d'enquête ont montré que cette obligation n'était pas encore effective dans l'ensemble des CFA. Elle n'est toutefois entrée en vigueur que le 1^{er} janvier 2019. Il importera d'exercer une vigilance particulière afin de s'assurer que cette mesure est bien mise en œuvre.

Proposition n° 34 Renforcer l'accompagnement des élèves et étudiants en situation de handicap par les lycées et universités concernant leur orientation et leur recherche de stages.

Proposition n° 35 Veiller à ce que chaque centre de formation d'apprentis (CFA) se dote d'un référent handicap.

III. L'ACCESSIBILITÉ LARGEMENT PERFECTIBLE DE L'ÉCOLE COMME COMMUNAUTÉ DE VIE

Les insuffisances de la formation des enseignants et de l'organisation de l'école face au handicap constituent une difficulté pour les élèves et leurs parents comme pour les personnels. Elles sont, comme l'accessibilité des bâtiments, des ressources pédagogiques et des parcours, un obstacle à l'accessibilité de l'école aux élèves et étudiants en situation de handicap. Ce constat s'applique à la formation spécialisée comme à la formation initiale et continue que reçoivent l'ensemble des enseignants.

Le symptôme patent de ces insuffisances est fourni par le fréquent recours aux procédures d'alerte dont disposent les enseignants aux prises avec le handicap, concernant leurs conditions de travail. M. Yvon-Yvan Barabinot, professeur de lycée professionnel en établissement régional d'enseignement adapté (EREA), a ainsi souligné que « *les personnels font largement remonter leur mal-être, leur sentiment de découragement pour gérer ce quotidien avec son cortège de culpabilité, de sentiment d'incompétence, de fatigue et parfois d'incompréhensions* », et a rapporté une nette augmentation des signalements de risques psycho-sociaux dans les registres des comités d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail (CHSCT) liés à l'accueil des élèves en situation de handicap.

Face à ce malaise enseignant, le CHSCT ministériel a publié, en 2018, un « *guide pour l'accompagnement des personnels enseignants et des AESH pour le premier degré qui sont confrontés à des situations parfois dramatiques à vivre au quotidien* », a indiqué à la commission Mme Sophia Catella, représentante du Syndicat national unitaire des instituteurs, des professeurs des écoles et professeurs d'enseignement général de collègue (SNUIPP-FSU).

Le Gouvernement n'a pourtant pas été en mesure de répondre à la demande du rapporteur portant sur le nombre de saisines des CHSCT concernant des personnels travaillant avec des jeunes en situation de handicap. Tout au plus relève-t-on qu'un guide d'auto-évaluation pour une école inclusive, dit « *Qualinclus* », à destination des établissements du second degré, a été mis en place en décembre 2018. Il comprend cinq volets : « *accueillir et scolariser* », « *s'adapter aux besoins éducatifs particuliers des élèves* », « *former et accompagner les équipes éducatives à la scolarisation des élèves en situation de handicap* », « *sécuriser le parcours de l'élève en situation de handicap* » et « *travailler en partenariat* ». Dans le cadre de la démarche « Pour une rentrée

pleinement inclusive en 2019 », le Gouvernement a annoncé son intention de promouvoir cet outil dans chaque établissement.

Il est en tout cas hors de doute que les déficiences de la formation (A) sont telles qu'elles entraînent un important malaise des personnels.

De façon plus générale, l'accessibilité passe aussi par la mobilisation et la coordination de l'ensemble des acteurs qui interviennent auprès des élèves en situation de handicap, y compris les parents, afin que l'inclusion devienne pour eux un véritable projet commun (B). Ce souci justifie, pour le rapporteur, de ménager du temps pour favoriser leur concertation, de restaurer les moyens de la médecine scolaire et universitaire et d'ouvrir l'école aux interventions des professionnels de santé libéraux.

A. LES CARENCES DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS À L'ACCUEIL ET À LA PRISE EN CHARGE DES ÉLÈVES ET ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP

La première limite à l'accessibilité de l'école comme communauté de vie est le manque criant de formation pour les enseignants. D'après les chiffres fournis par la DEPP à la demande du rapporteur, 23 % des enseignants intervenant auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers n'ont aucune formation spécifique. C'est un taux extrêmement élevé quand on considère la palette des compétences nécessaires à l'accueil et à l'inclusion d'un élève en situation de handicap dans une classe.

En effet, la formation au handicap comprend à la fois une formation générale, que devrait recevoir tout enseignant, dans le champ de la formation initiale comme continue, afin de disposer du bagage minimal pour accueillir dans des conditions satisfaisantes des élèves en situation de handicap, et une formation spécialisée, s'adressant aux enseignants se destinant principalement à la formation de jeunes handicapés. Mme Dominique Gillot, présidente du CNCPPH, a ainsi souligné que « *la formation des enseignants doit se situer à plusieurs niveaux. La formation initiale doit permettre une sensibilisation réelle à la personnalité, à la typologie des handicaps que les enseignants rencontreront au cours de leur vie professionnelle. À cela s'ajoute une formation spécialisée pour ceux qui veulent s'orienter vers l'accompagnement, la prise en charge et l'éducation d'élèves porteurs de handicaps particuliers.* » Elle a, à cet égard, mis en évidence pour la commission un facteur important qu'il convient de prendre en compte : « *Ce sont là deux démarches différentes : la formation de droit commun avec, dans les maquettes de formation, une sensibilisation suffisamment précise pour armer les enseignants à l'accueil des élèves, puisqu'ils auront à accueillir tous les élèves ; ensuite, des orientations vers une formation spécifique* ».

Or, alors que ces besoins de formation vont croissant avec le développement souhaité de l'inclusion scolaire, on constate à la fois un recul de la formation spécialisée (1) et une certaine inadaptation de la formation générale (2).

Il en résulte, selon Mme Caroline Coutant, vice-présidente de l'association Info Droit Handicap, un fort contraste entre, d'une part, « *des enseignants qui, malgré le manque de moyens, tentent de mettre des choses en place et s'autoforment pour acquérir de nouvelles pratiques professionnelles* » et, d'autre part, « *des enseignants totalement réfractaires qui voient ce type de pratique comme une remise en cause de leur autorité pédagogique* ». Pourtant, l'autoformation, pour efficace qu'elle puisse être, ne saurait dispenser l'institution de prévoir des formations de qualité pour ses personnels, sous peine de manquer à ses obligations les plus élémentaires, voire de laisser prospérer des pratiques pédagogiques mal adaptées ; et la fermeture de certains enseignants aux pédagogies adaptées au handicap ne paraît plus admissible à l'heure où l'inclusion est devenue un objectif éducatif et social majeur.

Il est urgent de surmonter ces embûches.

1. Le recul de la formation spécialisée

- La DEPP a fourni au rapporteur le nombre d'enseignants ayant bénéficié d'une formation spécialisée au cours des quinze dernières années. Il en ressort qu'alors qu'en 2004-2005, 2 482 enseignants avaient suivi une formation pour obtenir le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH), seuls 1 397 enseignants ont suivi, en 2017-2018 comme en 2018-2019, une formation en vue de l'obtention de la certification d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI).

Le nombre d'enseignants suivant chaque année une formation spécialisée a donc fortement reculé depuis l'entrée en vigueur de la loi du 11 février 2005, passant de près de 2 500 en 2004-2005 à moins de 1 400 en 2018-2019 (ils n'étaient même que 1 084 en 2012-2013).

- De plus, la formation sanctionnée par le CAPPEI apparaît moins substantielle que celle qui débouchait sur l'obtention du CAPA-SH.

M. Yvon-Yvan Barabinot, professeur de lycée professionnel en établissement régional d'enseignement adapté (EREA), a souligné par exemple que la formation spécialisée avait été réduite en volume et en approfondissement depuis la création du CAPPEI en 2017. De même, M. Julien Colombo, représentant du Syndicat national unitaire des instituteurs, des professeurs des écoles et professeurs d'enseignement général de collège (SNUIPP-FSU), a affirmé que « *la formation des enseignants spécialisés est plus longue mais, en passant du certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées (CAPA-SH) au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI), elle a perdu des heures, et on a donc perdu en qualité* ».

M. Colombo a formulé une suggestion intéressante : « *Le CAPPEI étant fondé sur un tronc commun et des modules de spécialisation, pourquoi ne pas*

intégrer des modules du tronc commun dans la formation initiale et ensuite poursuivre la formation continue en fonction des besoins des enseignants et du public accueilli à un moment donné ? ».

S'agissant plus précisément de la formation spécialisée, M. Barabinot a souligné que les offres de formation au CAPA-SH et au certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH) devraient être remises en place, améliorées et développées, *« la limitation de la formation d'enseignants spécialisés [ayant] pour conséquence que trop de personnels non formés, et souvent précaires, se retrouvent sur ces postes d'enseignants spécialisés. »* Au-delà de cette recommandation de portée générale, l'attention de la commission a également été attirée sur le fait que les difficultés rencontrées sur le plan de la formation ne sont, bien souvent que la conséquence d'une gestion défaillante des ressources humaines : *« dans l'EREA dont je parlais tout à l'heure, où les postes ont vocation à être occupés par des enseignants spécialisés, titulaires du CAPPEI, en réalité, sur vingt-quatre enseignants, seize sont des contractuels et n'ont pas de formation initiale, et la plupart des autres ne sont pas spécialisés »*, a expliqué M. Barabinot.

M. Jérôme Motard, responsable du groupe « inclusion scolaire-ASH » du SNES-FSU, a indiqué, au sujet du CAPPEI, que *« l'accès à ce certificat est laborieux alors qu'il devrait au contraire être extrêmement ouvert »*.

Pour M. José Puig, directeur de l'INSHEA, *« il est incontestable que le dispositif du CAPPEI a été préjudiciable pour permettre à des enseignants du second degré d'accéder à ces formations d'enseignement spécialisé [car] l'accès aux formations CAPPEI suppose que les personnes soient affectées sur un emploi spécialisé, ce qui n'existe pas dans le second degré. Dans les ULIS des collèges et des lycées, on a tendance à nommer des enseignants du premier degré, ce qui entretient l'idée que ces questions sont destinées aux instituteurs et que les professeurs agrégés et certifiés n'ont pas à s'en préoccuper »*.

Des besoins très importants existent pourtant concernant les enseignants-référents. Le rapporteur a déjà souligné dans les développements précédents le nombre très insuffisant de tels enseignants. Le rapport de MM. Adrien Taquet, alors député, et Jean-François Serres intitulé *Plus simple la vie : 113 propositions pour améliorer le quotidien des personnes en situation de handicap*, publié en mai 2018, demandait de limiter le nombre moyen de dossiers confiés à chaque enseignant-référent à 100 contre 260 aujourd'hui, avec des pics à 300 voire 350 actuellement⁽¹⁾. M. Nicolas Eglin, président de la Fédération nationale des associations au service des élèves présentant une situation de handicap (FNASEPH), a souligné que *« le nombre d'élèves en situation de handicap a augmenté de 200 % depuis 2005, et celui des référents sur la même période de 58 % sur la même période »*.

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

Or la problématique du nombre des enseignants-référents ne concerne pas seulement le suivi des élèves en situation de handicap. En effet, *« l'enseignant référent, qui joue le rôle d'ensemblier, de médiateur, de chef d'orchestre et de personne ressource au sens technique du terme – car il est le seul à faire le lien et est légitime pour le faire entre l'école, la famille, la MDPH et les établissements et services médico-sociaux – ne peut sérieusement suivre 300 dossiers complexes simultanément »* a souligné M. José Puig, mettant ainsi en avant son action indispensable dans le fonctionnement des dispositifs permettant aux enseignants de prendre en charge leurs élèves dans de bonnes conditions.

Ce rôle est d'autant plus essentiel que les enseignants ont *« besoin de conseils dispensés par un collègue, a-t-il affirmé. La plateforme numérique qui est actuellement en cours de développement par le ministère est un outil intéressant, mais ne doit pas être utilisée pour se substituer aux conseils de collègue à collègue qui peuvent être donnés localement »*. Effectivement, le soutien par les pairs est un excellent moyen de faire réfléchir aux pratiques pédagogiques et de diffuser les bonnes pratiques.

M. Puig a également marqué l'importance de la question des moyens consacrés à la formation des enseignants spécialisés. Celle-ci doit être longue pour répondre aux enjeux ; en effet, *« une formation n'est pas simplement une prise d'informations, mais une transformation des pratiques professionnelles, ce qui suppose un temps pour que les enseignants expérimentés s'interrogent et commencent à aborder les choses différemment. C'est l'amorce d'un processus qui les rendra plus sensibles à un certain nombre de questions et aiguïsera leur curiosité pour se perfectionner et acquérir des connaissances sur d'autres types de handicaps »*.

M. Yves Dunand, représentant CGT de l'Intersyndicale des personnels des instituts nationaux de jeunes sourds (INJS) et de l'Institut national de jeunes aveugles (INJA) a quant à lui signalé à la commission d'enquête le manque spécifique d'enseignants maîtrisant le braille dans certaines régions : *« pour ce qui est de la disponibilité des enseignants en braille, par exemple, je sais qu'il y a des régions, comme la Bretagne, où des élèves en inclusion sont en recherche d'enseignants en braille, qu'ils ne trouvent pas »*. Or *« il faut que les élèves totalement aveugles, en particulier, pussent apprendre le braille dans des conditions optimales, de façon à le maîtriser totalement et à devenir autonomes pour leur prise de notes »*.

Relevons que dans le cadre de la démarche *« Pour une rentrée pleinement inclusive en 2019 »*, le Gouvernement a annoncé une augmentation des départs en formation conduisant à l'obtention du CAPPEI pour atteindre 1 500 enseignants des premier et second degrés formés chaque année, ainsi qu'une augmentation de l'offre de formation continue, qui devrait atteindre 140 modules d'initiative nationale à la rentrée 2019. Une consolidation du rôle et des missions des enseignants-référents est également prévue.

2. L'inadaptation de la formation initiale et continue

Outre cette relative dégradation de la formation spécialisée, le rapporteur doit également relever les nombreux témoignages ayant fait état de ce que la formation générale sur le handicap n'est toujours pas à la hauteur des enjeux.

Comme l'a dit M. Jérôme Motard, responsable du groupe « inclusion scolaire-ASH » du SNES-FSU, « *il existe une carence en formation* » alors que « *cette formation, nous la réclamons à cor et à cri mais nous peinons à l'obtenir* ». Mme Nathalie Koenig, présidente du Groupe de paroles et de soutien pour les parents d'enfants « dys » de Dieppe, a également souligné que « *la plupart des enseignants font preuve de bonne volonté mais se désolent de l'absence de formation initiale sur les troubles "dys"* », et que « *l'accès aux informations et aux personnes-ressources [n'est] pas assez ancré dans les pratiques* ».

L'absence de formation peut non seulement avoir des effets préjudiciables sur l'accompagnement du handicap, mais aussi entraîner une absence de repérage. Mme Stéphanie Jacquet, référente de l'association « Une égalité des chances pour nos enfants TDAH » pour le département de la Seine-et-Marne, a ainsi rappelé que le TDAH était un « *trouble invisible* » méconnu du grand public, et souvent confondu avec « *une carence éducative ou d'origine psychologique* », alors qu'« *il s'agit d'un trouble du neurodéveloppement* ». En conséquence, « *le jugement de l'enseignant va être le plus souvent à charge négative de l'élève qui n'écoute pas, qui n'en fait qu'à sa tête, irrespectueux, paresseux, manquant de motivation, etc. Tout se passe comme si un enfant myope, non diagnostiqué et sans lunettes, était perçu comme faisant exprès de ne pas lire les consignes, non motivé par les cours* »⁽¹⁾.

Mme Laëtitia Appourchaux a dressé un constat concordant : « *le problème, c'est qu'on parle beaucoup d'inclusion, mais que les professeurs ne sont pas tous formés, n'ont pas le bagage nécessaire* ». L'expérience personnelle de Mme Catherine Vella, présidente de l'Association nationale de parents d'enfants sourds (ANPES), a donné un éclairage concret à cette appréciation générale : « *Mon fils, dans l'ULIS au collège, a une prof de français qui n'est pas acculturée, qui ne sait pas trop ce que c'est qu'un enfant sourd. Elle fait conjuguer la phrase : "je n'entends plus le vent dans les arbres", elle leur fait étudier le présent de l'indicatif avec la phrase "nous avons tous cinq sens, l'ouïe, l'odorat, etc.", elle leur apprend "je suis en train de faire la cuisine" sans leur expliquer que la cuisine n'est pas dans le train, qu'il s'agit juste d'une locution. Tous les soirs, donc, je dois refaire les cours de français, expliquer à mon fils ces expressions qu'il ne comprend pas* ».

(1) Citant la brochure À la découverte du TDAH des pédopsychiatres Nathalie Franc et Frédéric Kochman.

a. Des formations initiales et continues disparates et parfois trop théoriques et trop courtes, qui cèdent parfois le pas à l'autoformation

M. Julien Colombo, représentant du SNUIPP-FSU, a rappelé la situation actuelle : « *la formation initiale des enseignants consacre très peu de temps, trois à six heures seulement, à l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers et des élèves en situation de handicap* ». Il a ajouté que la formation est très théorique, puisqu'elle consiste en la présentation d'un diaporama suivi d'un temps de questions-réponses.

Mme Danièle Langlois, présidente de l'association Autisme France, l'a confirmé. Selon elle, « *les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) sont une occasion ratée. [...] Si la formation dispensée par l'ESPE de Lyon sur l'autisme est exemplaire, ce n'est absolument pas le cas dans d'autres écoles* ». De même, Mme Nathalie Groh, présidente de la Fédération française des Dys, a indiqué que « *le paysage des formations sur les troubles "dys" dans les ESPE est assez disparate* ». Mme Amandine Torresan a quant à elle déploré la faiblesse de la formation dispensée par son ESPE en matière d'inclusion : « *le cours sur l'inclusion que j'ai reçu à l'ESPE ne m'a rien apporté, a-t-elle dit. C'est un fourre-tout, où il est aussi bien question des élèves à besoins spécifiques, que des élèves allophones ou des élèves qui ont une infirmité motrice cérébrale, alors qu'ils ont des besoins différents. C'est moi qui ai donné à mon professeur et aux autres élèves de ma promotion le numéro d'aide pour les questions liées à la scolarité !* ».

Le rapporteur a interrogé le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse et celui de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation afin de connaître le volume de la formation reçue par les enseignants sur cette matière, dans le cadre de la formation continue. La DEPP a pu fournir le nombre d'enseignants présents à des stages de formation continue sur le handicap, au niveau national et par académie, ainsi que le nombre de journées de stage réalisées – mais sans mentionner l'année concernée... À une date indéfinie, on dénombrait donc 88 193 enseignants ayant suivi un stage de formation continue sur le handicap (premier et second degrés confondus, soit seulement environ 1 % d'entre eux) – et totalisant 143 228,9 journées de stages.

On le voit, la formation demeure insuffisante et de qualité variable. Elle est souvent très théorique et ne donne pas réellement aux enseignants les savoir-faire permettant de faire face aux situations qu'ils rencontreront concrètement dans l'exercice de leur profession. On comprend que les enseignants soucieux de répondre avec pertinence aux enjeux que soulève la présence, dans leur classe, d'un élève en situation de handicap, soient conduits à prendre en charge eux-mêmes leur formation. Mais l'autoformation n'est pas une méthode admissible : les enseignants ayant un besoin de formation sur des questions aussi spécifiques, mobilisant des savoirs spécialisés et variés, doivent y avoir accès autrement que par la consultation d'ouvrages et le dialogue avec des collègues plus expérimentés – quand bien même ces échanges ont évidemment des vertus intrinsèques.

b. La nécessité d'une formation plus robuste et plus proche des réalités du terrain

Le besoin d'étoffer la formation des enseignants est donc criant. Mais quels devraient être l'ampleur, le contenu et les modalités de cette formation ? Les auditions ont fait émerger, sur ce sujet, un grand nombre de suggestions de valeur.

• Concernant le volume horaire, M. Jean-François Butel, inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés dans le département de la Seine-Maritime, a formulé un objectif chiffré : *« si l'on pense que deux ou trois heures d'intervention en formation initiale autour de ce qu'on a appelé l'ASH est suffisant, je ne peux que le désapprouver »*. Selon lui, *« il conviendrait de proposer un véritable module d'au minimum une semaine ou vingt-quatre heures autour de thématiques larges, comme l'école inclusive »*. Le rapporteur appuie cette remarque.

• En termes de contenus enseignés, la question pourrait se poser de former à l'ensemble des troubles et handicaps susceptibles d'être rencontrés par les enseignants. M. Butel a écarté l'idée qu'il faille former tous les enseignants à tous les handicaps, car ils ne seront sans doute pas confrontés à tous les handicaps au cours de leur carrière. Il a en revanche plaidé pour une formation de tous les enseignants aux troubles du comportement – qui peuvent en eux-mêmes découler de plusieurs types de situations tels que l'autisme, le haut potentiel, ou le trouble du déficit de l'attention (TDAH) – et pour un approfondissement à destination des enseignants qui sont confrontés à des difficultés particulières. Une formation générale devrait donc être complétée par des formations plus spécifiques en fonction des besoins. Le rapporteur relève qu'une telle approche semble recueillir un assentiment assez général.

Il en est de même pour ce qui concerne les formations qui pourraient être délivrées sur les différents handicaps. Là encore, c'est une formation pratique qui doit prévaloir, c'est-à-dire sur la pédagogie adaptée plutôt que sur la connaissance scientifique du handicap. M. Nicolas Eglin, président de la Fédération nationale des associations au service des élèves présentant une situation de handicap (FNASEPH), a insisté *« sur la nécessité d'intégrer dans le cahier des charges des maquettes de formation des futurs INSPE la question de l'école inclusive »* ; selon lui, *« il ne doit pas s'agir d'une formation sur les déficiences, mais sur les pédagogies différenciées, sur l'adaptation pédagogique que doivent mettre en œuvre les enseignants confrontés à une classe comprenant des élèves à besoins éducatifs spécifiques »*.

Enfin, les auditions ont fait ressortir la créativité des éducateurs, au sens le plus large du terme, dans l'élaboration de solutions pour améliorer l'apprentissage des élèves en situation de handicap, créativité que le rapporteur tient à saluer. À titre d'exemple, Mme Stéphanie Jacquet, référente de l'association « Une égalité des chances pour nos enfants TDAH » pour le département de la Seine-et-Marne, a souligné l'étendue du panel des aménagements possibles à la scolarité

d'un élève affecté d'un TDAH : *« Il existe des expériences différentes dans d'autres pays, qui passent par exemple par des séances de méditation plutôt que par des punitions. Il existe donc beaucoup de propositions visant à une meilleure inclusion scolaire qui peuvent paraître originales, mais qui font leurs preuves. S'en inspirer peut être intéressant, pas uniquement, d'ailleurs, pour les enfants TDAH, mais pour tous les autres aussi. Il y a des initiatives, par exemple à Chalon-sur-Saône une enseignante [...] qui a mis en place des vélos-pupitres, très bénéfiques pour tous les élèves. Il y a très peu d'écoles en France qui font ça. Elle a commencé avec des vélos d'appartement. Elle organise aussi de petits ateliers de vingt minutes, où les enfants s'asseyent sur des ballons. On peut penser que c'est pour s'amuser, mais en fait ça reconcentre les élèves quels qu'ils soient, avec ou sans trouble. Il n'y a pas de solution miracle, mais il existe aussi ce coussin qui permet, c'est tout bête, de s'asseoir sans faire de bruit, et de bouger un peu sur sa chaise sans déranger les autres – parce que c'est compliqué pour les autres élèves aussi ».*

Mme Christine Gétin, présidente de l'association HyperSupers, a quant à elle indiqué que *« parmi les exemples de matériels possibles en classe, vous pouvez tendre entre les deux pieds du bureau une chambre à air, sur lequel l'enfant pourra reposer ses pieds agités. Ou bien des balles de tennis usagées sur les pieds du bureau et de la chaise, pour éviter qu'ils ne fassent du bruit et dérangent tout le monde. Ce sont de petites solutions qui ne coûtent rien, hormis de la bonne volonté ».* Ce type de retours d'expérience, de savoirs pratiques, devraient également être transmis dans le cadre de la formation des enseignants.

• Concernant les modalités des formations, le rapporteur relève tout particulièrement deux suggestions exprimées au cours des auditions.

La première émane de Mme Agnès Duguet, représentante du Syndicat national unitaire des instituteurs, des professeurs des écoles et professeurs d'enseignement général de collège (SNUIPP-FSU), qui a insisté sur l'importance des formations réunissant physiquement leurs participants en rappelant que les enseignants ont *« besoin de formations “en présentiel” pour échanger, analyser [leurs] pratiques. Le ministère prépare une plate-forme “en trois clics” sur le thème de l'école inclusive. Or, selon elle, ce n'est pas de cela que [les enseignants ont] besoin ».* M. José Puig l'a confirmé : *« un certain nombre de formations peut reposer sur un système hybride avec des logiques de formation à distance, mais des périodes de regroupement sont nécessaires pour échanger et élaborer collectivement ».* Ici encore, si le numérique peut offrir des solutions moins coûteuses qui peuvent être intéressantes, il n'en reste pas moins qu'une formation digne de ce nom, *a fortiori* concernant des pratiques professionnelles, ne peut se faire, au moins pour partie, qu'en présentiel.

La seconde suggestion a été formulée par Mme Nancy Couvert, directrice générale de l'association de parents et amis de personnes en situation de handicap mental (ADAPEI) de la région dieppoise, qui a souligné l'importance des formations pratiques en immersion : *« en complément de la formation des*

enseignants peuvent être envisagés des temps d'immersion des enseignants ou des AESH au sein d'établissements spécialisés comme les IME ». Mme Geneviève Mannarino, vice-présidente du département du Nord, chargée de l'autonomie, a fait de même : « *Il faut que [la formation des enseignants] soit en immersion sur le terrain* ».

- Un pas important sera franchi lorsqu'on aura réussi à diffuser l'idée que la formation au handicap concerne tous les enseignants, et pas seulement les enseignants spécialisés. De fait, selon M. José Puig, « *pour l'heure, la question la plus difficile est l'accès à ces formations pour les enseignants non spécialisés. Dans le cadre des modules d'initiative nationale, c'est-à-dire les formations proposées annuellement dans un catalogue publié au bulletin officiel, le ministère nous a demandé des sessions thématiques sur des sujets correspondant aux attentes. Nous constatons une forte attente sur les troubles du comportement et le trouble DYS qui sont autant de sujets très présents dans les classes et mettent les enseignants en difficulté.*

« *Ces formations ont été conçues en 2004 pour être des stages de sur-spécialisation à destination d'enseignants déjà spécialisés. Leur ouverture à des enseignants non spécialisés a été demandée et acceptée, mais leur accès est très problématique et confidentiel. Cette année, nous avons ouvert un stage sur les troubles spécifiques de l'autisme pour des enseignants non spécialisés. L'inclusion ne peut uniquement reposer sur les efforts des enseignants spécialisés. Il faut que beaucoup d'enseignants confrontés à cette réalité puissent être préparés, non pas à devenir des spécialistes de l'autisme, mais à bénéficier d'un stage raisonnable. En outre, en apprenant à comprendre l'autisme, ils apprennent beaucoup sur la compréhension des troubles spécifiques du langage et du comportement. Nous avons reçu des témoignages de rectorats au sein desquels l'accès à ces stages n'a pas été accordé car il s'agissait de formations spécialisées supposées être réservées aux enseignants spécialisés* ». Il y a certainement là un verrou à faire sauter.

- Les enseignants ne sont pas les seuls qui devraient bénéficier de formations plus poussées sur le handicap. En effet, comme l'a rappelé M. José Puig, même bien formés, les enseignants ne peuvent à eux seuls transformer l'école. En conséquence, « *il est indispensable que les autres acteurs professionnels de l'école comme les personnels d'encadrement, les chefs d'établissement, les directeurs d'école, les principaux de collège et les personnels d'inspection soient mobilisés sur cette question* ». M. Jean-Marie Schléret, président de l'Observatoire national de la sécurité et de l'accessibilité des établissements d'enseignement et ancien président du Conseil national consultatif des personnes handicapées, a également souligné la nécessité de former les personnels de direction. Selon lui, on retrouve de la part des chefs d'établissement, un besoin de formation par rapport aux différents types de handicaps et à la façon de les aborder.

Le rapporteur s'inscrit tout à fait dans cette perspective, en y ajoutant les ATSEM et les AESH, qui sont en contact direct avec les élèves, ce qui crée pour eux aussi un besoin de formation.

- La formation de nouveaux formateurs est également un élément fondamental si l'on veut accroître le volume des formations suivies. L'INSHEA a indiqué avoir « *entrepris [...] des collaborations avec des équipes de formateurs d'ESPE, qui ne disposent pas localement de spécialistes de l'autisme ou de la dyslexie, avec lesquels nous pouvons concevoir une formation, l'accompagner afin que de telles formations puissent être proposées dans de nombreuses académies* ». Ces efforts mériteraient d'être encouragés, à travers notamment un meilleur financement des déplacements des formateurs et des stagiaires.

- Concernant l'enseignement supérieur, il apparaît nécessaire que les modules de formation des maîtres de conférences nouvellement mis en place comportent des informations minimales sur le handicap à l'université. M. Hervé Christofol, secrétaire général du SNESUP-FSU, a ainsi indiqué que désormais « *les maîtres de conférences néo-recrutés [ont] une formation initiale au cours des deux premières années, avec 32 heures de décharge statutaire par an* » et indiqué que « *dans ce cadre, il paraîtrait opportun que soit présentée la mission handicap, faute d'une formation spécifique* ». Ce serait, de fait, un minimum.

- Il convient de rappeler que la recherche a un rôle fondamental dans l'amélioration des formations. Or il apparaît que la formation des enseignants ne tient pas suffisamment compte, aujourd'hui, des avancées de la recherche scientifique. Comme l'a dit M. José Puig, « *nous balbutions et savons mal intégrer les connaissances sur les troubles du neuro-développement. Nous éprouvons des difficultés à articuler les travaux des chercheurs de toutes les disciplines impliquées avec la formation des acteurs et des enseignants* ». Des moyens supplémentaires apparaissent requis pour poursuivre et intensifier les travaux de recherche entrepris. En effet, « *l'ensemble des laboratoires qui travaillent dans le domaine des sciences humaines et sociales ne disposent pas de financements complémentaires aux dotations ministérielles, même si, grâce à des financements de la CNSA et du Défenseur des droits, nous avons pu développer un certain nombre de projets de recherche intéressants*, a affirmé M. Puig, confirmant « *l'existence d'une problématique de moyens* ».

- L'article 12 bis du projet de loi pour une école de la confiance, dans le texte de la commission mixte paritaire, prévoit à l'article L. 721-2 du code de l'éducation, sur les missions des nouveaux INSPE, de préciser qu'« *en ce qui concerne les enseignements communs, un arrêté des ministres chargés de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur précise le cahier des charges des contenus de la formation initiale spécifique concernant la scolarisation des enfants en situation de handicap* » et que les INSPE assurent leurs missions avec « *les établissements du secteur médico-social et les maisons départementales des personnes handicapées* ».

Dans le cadre de la démarche « Pour une rentrée pleinement inclusive en 2019 », le Gouvernement a annoncé qu'à compter de la rentrée 2019, les académies et départements devraient inscrire dans leurs plans de formation pour les deux degrés les formations suivantes :

– une formation d'un volume horaire minimal de trois heures sur les « positionnements respectifs des AESH et des enseignants en situation de classe au service de la réussite des élèves, dans le premier comme dans le second degrés », formations qui pourront « être conçues pour les AESH, pour les enseignants ou pour les deux ensemble, en fonction des besoins locaux » ;

– une formation d'un volume horaire de six heures pour « acquérir les connaissances de base afin de prévoir les aménagements pédagogiques les mieux adaptés aux besoins spécifiques de chaque élève ». Ces formations seront structurées en modules afin de permettre des renforcements et des parcours pour les personnels enseignants sur plusieurs années ;

– des formations de soutien et d'accompagnement, spécifiquement suivies par les IEN-ASH sous l'autorité des IA-DASEN, pour la mise en place de projets de coopération associant plusieurs partenaires (ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, ARS, MDPH, établissements médico-sociaux).

Le Gouvernement a également annoncé qu'au cours des journées de pré-rentrée, les enseignants bénéficieraient d'une information sur les modules de formation proposés dans l'académie, et que les corps d'inspection soutiendraient ces efforts à travers l'accompagnement, la formation et leur participation aux différents conseils structurant la vie des écoles et des établissements.

Le rapporteur souligne que, si ces nouvelles formations sont bienvenues car elles répondent à un réel besoin, leur volume ne sera pas suffisant pour diffuser et ancrer durablement la culture de l'inclusion que la communauté éducative appelle de ses vœux, ni pour préparer les enseignants à la variété des profils d'élèves qu'ils sont susceptibles de rencontrer. Des moyens ont été mis en œuvre et il faut le saluer, mais ils ne sont pas encore à la hauteur des enjeux.

Proposition n° 36 Pour les enseignants spécialisés, mettre en place un plan de formation rapide à un CAPPEI rénové pour en finir avec les affectations de jeunes professionnels souvent démunis faute de formation suffisante.

Proposition n° 37 Vérifier que les nouvelles formations sur le handicap sont dotées de moyens suffisants pour fournir des bases solides aux enseignants, et qu'elles s'accompagnent des moyens de remplacement nécessaires.

Proposition n° 38 Déployer un vaste plan de formation national, tenant compte des apports de la recherche, ancré dans les réalités du terrain et décliné dans chaque rectorat et chaque département de façon à mettre à niveau les connaissances de tous les personnels, et attribuer pour cela les moyens de remplacement nécessaires. Ce plan devrait associer les universités, les INSPE et l'INSHEA ainsi que les associations travaillant dans ce domaine et s'adresser tant aux enseignants qu'aux personnels de direction et aux ATSEM et AESH.

B. FAIRE DE L'INCLUSION UN VÉRITABLE PROJET COMMUN AUX ENSEIGNANTS, AUX PARENTS ET AUX AUTRES ACTEURS

1. La nécessité de ménager du temps pour la concertation et pour des formations communes

• Le souci de renforcer le caractère transversal à l'ensemble des personnels concernés de l'accueil et de la prise en charge du handicap à l'école a fait l'objet de préconisations concordantes de la part d'un grand nombre de personnes entendues par la commission.

Mme Sophia Catella, représentante du SNUIPP-FSU, a indiqué qu'elle jugeait « *important de travailler à la coordination des acteurs autour d'un élève : enseignants, AESH, personnels des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), enseignants-référents, services de médecine scolaire – qui sont importants pour la détection et la prévention des troubles le plus tôt possible –, services sociaux ainsi que différents intervenants des établissements spécialisés* », l'objectif de cette coordination étant bien entendu d'améliorer l'efficacité et la cohérence des différents accompagnements dont bénéficie l'élève en situation de handicap.

M. José Puig, directeur de l'INSHEA, a soutenu que la « *culture de l'éducation inclusive [devait] être partagée par tous les professionnels qui interviennent dans le parcours des enfants, à savoir les professionnels du secteur de la santé, de l'action sociale et du médico-social, ainsi que les agents territoriaux, en particulier à l'école maternelle, qui jouent un rôle de proximité dans la vie quotidienne des enfants à l'école* ».

Le rapporteur ne peut qu'approuver cette façon de voir : toutes les énergies et toutes les expertises doivent se réunir et se renforcer pour faciliter le parcours scolaire et les apprentissages des élèves en situation de handicap.

• Les recommandations formulées lors des auditions ont essentiellement porté sur la nécessité de créer des formations communes aux différents personnels, et de dégager des moments de concertation entre eux, plus particulièrement entre

enseignants et AESH. Au vu du bénéfice qui en résultera en termes de fluidité du parcours de l'élève et de connaissance du handicap par les différents intervenants, le rapporteur soutient avec force de telles recommandations.

C'est ainsi que Mme Hélène Élouard, accompagnante d'élèves en situation de handicap et animatrice du Collectif AESH national CGT, a affirmé que « *le duo AESH / enseignant doit être constitué autour de modules de formation communs, pour travailler ensemble, dans une synergie et une fusion des savoir-faire afin d'arriver à vraiment travailler à l'inclusion* ».

De même, M. Nicolas Eglin, président de la Fédération nationale des associations au service des élèves présentant une situation de handicap (FNASEPH), a souligné l'importance de la « *demande de formations croisées pour des professionnels qui doivent apprendre à travailler ensemble* », notamment entre l'Éducation nationale et les professionnels médico-sociaux, mais aussi d'une façon générale, entre tous les acteurs qui interviennent aujourd'hui au sein de l'école. Selon lui, ces pratiques sont nécessaires pour créer une culture commune, faciliter les accompagnements et solidifier le parcours d'élèves qui ont besoin, par moments, d'appui, de compensation.

Cette aspiration peut, et même doit, être élargie à d'autres types de personnels, comme l'a dit Mme Virginie Lanlo, adjointe au maire de Meudon et membre de l'Association des maires de France (AMF), qui a préconisé des formations communes aux enseignants et aux ATSEM, aux directeurs d'écoles et aux directeurs de centres de loisirs, ou aux différents employés des collectivités.

De telles formations croisées ont bien sûr d'ores et déjà lieu sur le terrain. M. Laurent Belletre, coordonnateur ULIS à l'école élémentaire Paul-Bert de Neuville-lès-Dieppe, a exprimé un retour positif sur de telles formations : « *l'an dernier, nous avons bénéficié d'une formation commune avec nos accompagnants d'élèves en situation de handicap en dispositif collectif (AESH-Co), que nous avons tous trouvée très positive et de nature à nous permettre de travailler ensemble et très correctement* ». M. Saïd Acef, directeur délégué à l'autonomie à l'ARS Nouvelle-Aquitaine, a indiqué à la commission que cette ARS avait « *proposé aux trois rectorats de financer, via les établissements et les services médico-sociaux, des programmes de formations croisées en faveur de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap* », en vue de pouvoir positionner des équipes médico-sociales en leur versant des crédits non reconductibles afin qu'elles ouvrent ces formations sur les territoires aux collègues de l'Éducation nationale.

Mais les besoins restent très importants. Mme Nancy Couvert, directrice générale de l'association de parents et amis de personnes en situation de handicap mental (ADAPEI) de la région dieppoise, a indiqué que « *les formations croisées territorialisées entre les collègues de l'Éducation nationale, y compris les AESH, et les personnels médico-sociaux sont insuffisantes, bien que certaines ARS soient exemplaires sur ce sujet* », citant celles d'Auvergne Rhône-Alpes et de

Normandie. Elle a également déploré que « *le temps dégagé pour la formation des personnels éducatifs n'existe pas* » et affirmé qu'« *on prend sur les demi-journées d'animation pédagogique* ».

L'insuffisance du nombre de formations croisées a même été chiffrée de manière éloquente par Mme Stéphanie Jacquet, référente de l'association « Une égalité des chances pour nos enfants TDAH » pour le département de la Seine-et-Marne, qui a souligné que « *750 personnes du milieu éducatif ont été formées en 2018 dans le cadre d'une formation croisée avec les professionnels du secteur médico-social et des MDPH* », soit, « *sur 861 000 enseignants, une proportion de 0,09 %* ». D'où une question que le rapporteur peut reprendre à son compte : « *comment réaliser l'inclusion scolaire dans ces conditions ?* ».

L'article 3 du projet de loi pour une école de la confiance, dans le texte de la commission mixte paritaire, cherche à apporter une réponse à cette question en prévoyant, à l'article L. 113-1 du code de l'éducation, des modules de formation communs à tous les professionnels de la petite enfance : « *afin d'acquérir une expertise et une culture communes et dans le cadre de l'accomplissement de leurs fonctions, les professionnels intervenant auprès d'enfants de moins de six ans bénéficient de modules de formation continue communs [...]. La mise en place de ces modules peut donner lieu à la conclusion d'une convention entre l'autorité de l'État compétente en matière d'éducation, l'agence régionale de santé, le département et les communes* ». Il s'agit incontestablement d'un premier pas positif, mais il conviendra de veiller à ce que des volumes suffisants de formation soient consacrés à la situation des élèves en situation de handicap. Surtout, ces formations communes ne concerneront que les personnels intervenant auprès des enfants les plus jeunes. Il apparaît indispensable de les étendre à tous ceux qui accompagnent des élèves handicapés.

En outre, dans le cadre de la démarche « Ensemble pour une école inclusive », le Gouvernement a annoncé le développement, en lien avec la branche, d'un plan de formation des personnels médico-sociaux sur la coopération avec l'Éducation nationale. C'est un pas très positif dans la bonne direction, dont l'effectivité devra bien sûr être vérifiée.

Proposition n° 39 Développer les formations communes bénéficiant aux équipes éducatives et aux autres acteurs de l'inclusion : accompagnants, équipes médico-sociales, personnels territoriaux, etc.

• La seconde piste de réforme tracée au cours des auditions porte sur l'organisation de temps de concertation pour les personnels enseignants comme médico-sociaux. Mme Valérie Sipahimalani, secrétaire générale adjointe du SNES-FSU, a rappelé que l'absence de tels moments était cruellement ressentie par les équipes : « *il ne nous est donc pas possible de nous réunir pour discuter de nos élèves. Nous manquons donc de temps pour le travail collectif* ».

M. Gilles Laurent, chargé de mission de la fédération UNSA des métiers de l'éducation, de la recherche et de la culture, l'a confirmé : *« aujourd'hui, le travail de l'enseignant est certes de transmettre un savoir à un groupe d'élèves, mais il est aussi, pour une part importante, de collaborer avec d'autres professionnels. Or cette activité n'est pas suffisamment prise en compte dans le temps de service. Pour l'UNSA Éducation, il faut redéfinir le temps de travail des enseignants en y intégrant ces moments de collaboration devenus indispensables depuis 2005 et l'école inclusive »*. Il a été rejoint en cela par Mme Bénédicte Kail, conseillère nationale « Éducation-familles » au sein d'APF France Handicap, qui a proposé d'augmenter le temps consacré à la concertation dans le service des enseignants.

Ce besoin apparaît particulièrement urgent dans le second degré. Comme l'a affirmé Mme Colette Damiot-Marcou, chargée de mission auprès de la médiatrice de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, il s'agit d'introduire dans les obligations de service des enseignants du second degré le suivi des élèves en situation de handicap, ce qui se fait pour le premier degré.

Mme Nancy Couvert, directrice générale de l'association de parents et amis de personnes en situation de handicap mental (ADAPEI) de la région dieppoise, a souligné combien *« des réunions transversales et transdisciplinaires – enseignant, éducateur, psychologue, AESH – régulières sont indispensables pour accompagner, voire ajuster les parcours individuels, mais également les dynamiques de groupe au sein des classes »*.

Ces temps de concertation peuvent s'avérer particulièrement précieux, notamment pour les enseignants débutants ou pour ceux qui ont affaire pour la première fois à un élève en situation de handicap. Dans ces cas, ils constituent également des occasions de formation. Comme l'a remarqué M. Jean-François Butel, IEN-ASH dans le département de la Seine-Maritime, *« il est compliqué d'accueillir un élève en situation de handicap »* car *« nombre de questions se posent a priori, avant même l'arrivée de l'enfant dans sa classe »* ; il a estimé que *« dès l'arrivée de l'enfant dans la classe, nous devons être en capacité, par un dispositif souple et flexible – et les pôles de ressources des circonscriptions doivent le devenir –, d'anticiper certaines de ces questions et surtout de répondre aux questions qui, par nature, ne manqueront pas d'arriver en cours d'exercice professionnel »*. C'est ainsi que, dans ce département, le secteur médico-social a été mobilisé au travers des pôles de ressources des circonscriptions, afin que tout enseignant qui pose une question concernant l'accueil d'un élève dans sa classe reçoive la visite d'un enseignant spécialisé.

• Dans le cadre de la démarche « Ensemble pour une école inclusive », le Gouvernement a tenu compte de ces préoccupations à travers plusieurs mesures :

– tout d'abord, la mise en ligne, à la rentrée 2019, d'une plateforme numérique intitulée « Cap École inclusive » permettant aux enseignants d'accéder à une carte interactive qui recense et met en relation les personnes ressources par

département, ainsi que l'organisation de formations départementales consacrées à la coordination entre enseignants et accompagnants ;

– ensuite, des mesures particulières portant sur la coopération entre les professionnels de l'Éducation nationale et du secteur médico-social dans les établissements scolaires, notamment un renforcement du pilotage régional entre les rectorats et les agences régionales de santé, une structuration du maillage territorial des dispositifs adaptée aux besoins éducatifs particuliers des élèves à partir de la rentrée 2019, la création d'équipes mobiles territoriales d'appui aux établissements scolaires, à titre expérimental à compter de la rentrée 2019 et un doublement des unités d'enseignement externalisées du secteur médico-social d'ici à 2022 ;

– enfin, « afin de reconnaître le temps nécessaire aux enseignants du premier degré pour dialoguer avec les parents et responsables légaux, ainsi qu'avec les personnels médico-sociaux le cas échéant, quand un ou plusieurs élèves en situation de handicap sont scolarisés dans une même classe de l'école primaire », il est prévu de réserver un volume horaire de six heures sur les 48 heures relevant des obligations réglementaires de service.

Le rapporteur approuve ces mesures, mais estime qu'elles ne devraient résoudre que partiellement les difficultés constatées. Il déplore notamment qu'un volume horaire spécifique ne soit pas consacré à la coordination avec les parents et les personnels médico-sociaux dans l'enseignement secondaire. Le volet relatif à la formation mériterait également d'être étoffé.

Proposition n° 40 Inclure dans le temps de service des enseignants les heures nécessaires au suivi des élèves en situation de handicap afin de ménager des temps pour la concertation.

2. La nécessité de mieux prendre en considération l'expertise des familles

• Les parents sont, évidemment, les premiers acteurs de la communauté d'intervenants qui entoure l'élève en situation de handicap. Outre que l'élève est leur enfant, ce sont aussi eux qui assurent, dans les faits, la coordination entre les différents professionnels qui interviennent auprès de lui, et qui jouent bien souvent un rôle de quasi-formateurs auprès des enseignants mal informés sur le handicap ou le trouble de l'élève. Ils ont ainsi un rôle d'expert, non seulement par les savoirs qu'ils acquièrent à l'occasion de leur découverte du handicap de leur enfant, mais aussi par leur connaissance intime, acquise au quotidien, de la situation singulière de cet enfant au regard de son handicap et de l'école.

Pourtant, ce savoir n'apparaît pas toujours estimé à sa juste valeur, ni suffisamment entendu. Plusieurs des personnes entendues par la commission d'enquête ont donc fait valoir la nécessité de mieux prendre en compte l'expertise des familles. Et, à cet égard, comment pourrions-nous refuser de répondre à

l'appel lancé par Mme Isabelle Pinatel, administratrice de la Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques (FCPE) : « *qui connaît mieux un enfant que son père ou sa mère ? [...] Nous savons quand il y a quelque chose qui ne va pas. Nous demandons à être écoutés et à travailler avec les enseignants pour faire vivre la coéducation* ». Mme Marie-Christine Philbert, vice-présidente de la Fédération nationale des associations au service des élèves présentant une situation de handicap (FNASEPH), a elle aussi rappelé les raisons qui justifient, de la part des accompagnants et des enseignants, de mieux écouter l'expérience des familles : « *une fois que l'enfant est là, que vous l'avez dans votre classe, les premières personnes à qui vous pouvez faire appel pour vous aider, ce sont les familles, parce qu'elles ont une expertise de vie avec le handicap. Quand elles arrivent devant un enseignant, elles ont déjà derrière elles quelques années avec le handicap. Ce sont elles, en premier lieu, qui peuvent vous dire comment elles fonctionnent. Je pense à la scolarisation des enfants porteurs d'autisme : c'est le parent qui sait ce qui va déclencher une crise, comment celle-ci peut être atténuée* ».

Le rapporteur souscrit totalement à cette demande, qui relève du bon sens : une meilleure écoute des parents facilitera l'accueil à l'école et les apprentissages de l'élève en situation de handicap. Il veut également souligner que cette prise en considération doit être constante, en s'exerçant tout au long de l'année scolaire par un dialogue de qualité, la situation de l'élève n'étant jamais figée. Comme l'a dit M. Nicolas Eglin, président de la Fédération nationale des associations au service des élèves présentant une situation de handicap (FNASEPH), les parents doivent être reconnus comme « *des acteurs à part entière de la constitution des parcours de scolarisation de leur enfant* ».

- Selon quelles modalités cette expertise des parents doit-elle être prise en considération ? Plusieurs suggestions ont été formulées au cours des auditions, sur le fondement d'expériences de vie, dont le rapporteur souhaite se faire l'écho.

Il s'agit tout d'abord d'associer les parents à la formation des enseignants, afin de les positionner face à ceux-ci comme des « sachants » dans le domaine du handicap, et de fournir aux futurs enseignants le témoignage des difficultés que peuvent rencontrer les élèves en situation de handicap. M. Rodrigo Arenas, co-président de la FCPE, a ainsi expliqué que « *dans certains territoires, les parents d'élèves de la FCPE sont invités à participer aux stages de formation des enseignants dans les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE)* » mais il a également souligné que cette pratique, favorable à la coéducation, demeurait l'exception.

Mme Marie-Christine Philbert est revenue sur les modalités selon lesquelles cette prise en compte devrait avoir lieu. Selon elle, il convient à la fois de prévoir des réunions entre parents et enseignants avant l'accueil de l'élève, mais aussi d'associer constamment la famille aux réunions qui se déroulent dans le courant de l'année : « *il faut qu'il y ait un temps organisé pour qu'il vous rencontre et fasse ce travail de dentelle qui consiste à vous dire : "attention, dans*

ce contexte-ci, voilà ce qui va se passer, mais par contre, dans ce contexte-là, voilà ce que l'on peut récupérer". C'est indispensable. [...] La première chose, c'est déjà que le parent ait un peu de temps pour vous parler de son enfant et de son handicap ». Ensuite, « il faut, dans les réunions, que le parent soit toujours associé, que le parent puisse parler. Il y a des équipes de suivi de la scolarisation, j'ai fait trois réunions par semaine et je peux vous dire qu'il y a beaucoup d'endroits où le parent reste assis sur un strapontin et prend à peine la parole, alors qu'il a des choses à dire sur le handicap qui sont très éclairantes pour les professionnels ».

• Ces aspirations légitimes ont été en partie prises en compte dans le cadre de la démarche « Pour une rentrée pleinement inclusive en 2019 ». Le Gouvernement a annoncé l'organisation d'un entretien d'accueil avec la famille, l'enseignant de classe dans le premier degré ou le professeur principal dans le second degré, et l'AESH lorsque l'élève est accompagné, dès la pré-rentrée ou au plus tard avant les congés d'automne, pour chaque élève en situation de handicap ⁽¹⁾. Les premières adaptations devront être consignées dans un livret parcours inclusif en présence des parties concernées, afin qu'elles soient mises en application sans délai. Une réelle participation des parents d'élèves scolarisés en UEE à la communauté éducative de l'école ou de l'établissement scolaire où est située l'unité d'enseignement est également prévue à partir de la rentrée 2019.

Lors de son audition par la commission d'enquête, Mme Sophie Cluzel, secrétaire d'État auprès du Premier ministre, chargée des personnes handicapées, a affirmé que « dans notre vision de l'école inclusive, la place des parents est centrale [et qu'elle avait] le projet de monter un réseau de groupes de parents experts, en valorisant le réseau d'expertise parentale qui existe déjà, de façon informelle, sur les réseaux sociaux ». Selon elle, « le groupe "Focus parents" qui a travaillé sur la concertation [...] pourrait guider les autres parents au plus près, en appui de la MDPH ». Elle a cité « la Maison landaise des personnes handicapées », où « les associations de parents tiennent une permanence ouverte », et indiqué que la directrice de la MDPH de Toulouse avait décidé de « constituer des groupes de libre parole pour permettre l'échange de bonnes adresses et surtout permettre aux parents ne plus se sentir seuls ».

Il conviendra de veiller à la pleine effectivité de ces annonces, mais aussi à favoriser une réelle écoute et une constante association des familles aux décisions concernant leur enfant tout au long de l'année scolaire.

Proposition n° 41 Mieux prendre en compte l'expertise des familles pour la mise en œuvre des parcours de scolarisation des élèves en situation de handicap en associant celles-ci et les jeunes à toutes les étapes du processus de scolarisation.

(1) <https://cache.media.education.gouv.fr/file/06 - juin/29/7/2019 DP ecole inclusive 1137297.pdf>, p. 10.

3. La nécessité de restaurer la médecine scolaire et universitaire

- Créée au sortir de la seconde guerre mondiale, la médecine scolaire a de longue date tenu un rôle prépondérant dans la santé des élèves et dans la lutte contre les inégalités de santé. Ses missions ont été régulièrement étoffées, notamment par la désignation d'objectifs spécifiques aux populations à risque, qu'il s'agisse des maladies chroniques (1993), du handicap (2005) ou des difficultés d'apprentissage (2015).

Mais sa situation s'est, en parallèle, nettement dégradée. Dans leur rapport publié en septembre 2018 sur la prévention santé en faveur de la jeunesse ⁽¹⁾, nos collègues Cyrille Isaac-Sibille et Ericka Bareigts ont dressé un tableau extrêmement préoccupant de la situation de la médecine scolaire, qui se trouverait « *dans une situation de déshérence soulignée par l'ensemble des acteurs du champ sanitaire et de l'éducation : l'Académie nationale de médecine, le Sénat, et le CESE ont publié au cours des deux dernières années des rapports alarmants sur le sujet. Pour remplir ses nombreuses missions dans les 69 000 établissements scolaires français, l'éducation nationale ne dispose en effet plus que de 1 035 médecins en 2016. Ce nombre est de surcroît en chute libre et l'on déplore un effondrement de 20 % des effectifs depuis 2008* ». Pire, « *les territoires les plus en difficulté sont bien souvent ceux qui manquent le plus de médecins scolaires : Mayotte ne compte plus aucun médecin titulaire, quand elle est le plus jeune département de France, avec 9 500 enfants nés en 2016 ; la Seine-Saint-Denis compte quant à elle 29 médecins pour 340 000 élèves* ». On ne compte donc aujourd'hui qu'à peine un médecin scolaire pour 12 000 élèves.

La médecine scolaire rencontre pourtant l'intérêt des internes en médecine. Mme Jocelyne Grousset, secrétaire nationale du Syndicat national des médecins scolaires et universitaires (SNMSU), a indiqué à la commission d'enquête que les établissements scolaires étaient « *nombreux à accueillir des internes en fin de troisième cycle, [lesquels se montraient] très intéressés par la pratique de la médecine à l'école, notamment parce qu'elle est salariée* ». Mais le taux de vacation de la médecine scolaire – 21 euros de l'heure – dissuade les jeunes médecins de choisir l'Éducation nationale dans le cadre d'un exercice mixte, si bien qu'ils lui préfèrent d'autres structures.

Le rapporteur rappelle pourtant que les médecins de la protection maternelle et infantile souffrent eux-mêmes d'effectifs insuffisants, du moins dans certains territoires, également en raison d'un manque d'attractivité des carrières. Mme Geneviève Mannarino, vice-présidente du département du Nord, chargée de l'autonomie, a signalé que « *concernant la sous-densité médicale, nous sommes désespérés dans le département du Nord qui n'est pas du tout attractif. La rémunération des médecins en PMI est un vrai sujet* ».

(1) <http://www.assemblee-nationale.fr/15/pdf/rap-info/i1234.pdf>

M. Jean-Michel Rapinat, directeur délégué de l'Assemblée des départements de France (ADF) chargé des politiques sociales, l'a également souligné : « *nous rencontrons une problématique financière importante au niveau de la Protection Maternelle et Infantile, ainsi qu'un problème de statut et d'attractivité du métier* ».

Le manque de médecins scolaires et de médecins de PMI se cumule, dans certains territoires, avec une démographie médicale nettement insuffisante, si bien que des retards importants sont pris pour parvenir au dépistage du handicap, mettant à mal les possibilités d'intervention précoce, qui ont pourtant prouvé leur efficacité. M. François Caillé, psychologue scolaire à l'école élémentaire Louis-de-Broglie de Dieppe, a affirmé : « *la première difficulté rencontrée pour les enfants en situation de handicap, c'est le dépistage. On peut sentir très tôt qu'un enfant est handicapé mais, s'il existe à Dieppe un centre médico-psychologique (CMP) et un centre médico-psycho-pédagogique (CMPP), les délais d'attente sont tellement longs qu'il arrive que des enfants en situation de handicap ne soient déclarés handicapés que vers 10, 11 ou 12 ans. Cette année encore, un enfant vient seulement d'être déclaré handicapé à son entrée au collège* ». Il a insisté sur « *la nécessité d'une prise en charge des enfants handicapés le plus tôt possible, parce que c'est moins coûteux, parce qu'il est plus facile de prendre un enfant en charge quand il est très jeune et parce que c'est plus efficace* ».

• Le rapporteur souhaite rappeler le caractère fondamental d'un dépistage aussi précoce que possible du handicap au sens large, pour qu'il soit pris en charge de manière efficace et que la scolarité soit adaptée au mieux à l'enfant.

Mme Dorothée Goy, présidente du Groupe de parole et de soutien pour les parents d'enfants « dys » de Dieppe, a souligné les conséquences parfois dramatiques des retards de diagnostic. Selon elle, « *le système actuel génère une hiérarchie des situations à l'école et des prises en charge qui conduit à une situation inégalitaire selon que l'enfant "dys" est diagnostiqué ou non* ». Par exemple, « *un enfant "dys" avec plan d'accompagnement personnalisé (PAP) est en situation de handicap mais n'est pas forcément reconnu comme tel car le PAP n'a pas assez de poids comparé à un projet personnalisé de scolarisation (PPS) avec reconnaissance de la MDPH* ».

Selon son expérience, l'établissement du diagnostic est très difficile pour les enfants non diagnostiqués ou en cours de diagnostic, à cause du délai trop long résultant de la pénurie de professionnels, du non-remboursement de certains soins, de la complexité du parcours de soins, de médecins généralistes qui ne se sentent pas compétents pour poser un diagnostic et de la pénurie de médecins, infirmières et psychologues scolaires, ce qui peut conduire à un renoncement aux soins et à l'arrêt de l'activité professionnelle pour l'un des parents.

De plus, l'absence de diagnostic génère « *de l'angoisse pour les parents, qui voient le temps filer sans que les difficultés de l'enfant soient prises en compte dans un cadre officiel, du désarroi chez les enseignants qui se sentent démunis, de*

la détresse chez l'enfant qui ne comprend pas pourquoi il n'y arrive pas ». Il peut en résulter une baisse de la confiance en soi et un risque d'échec, de déprime, voire de phobie scolaire.

Même lorsqu'un diagnostic a pu être posé et qu'un PAP a été élaboré, la pénurie de médecins scolaires entraîne des retards de validation de celui-ci, voire sa mise en œuvre sans l'aval du médecin, ou encore la reconduction non systématique ou tardive du PAP d'une année sur l'autre.

Concernant l'autisme, les retards de diagnostic sont bien documentés : en 2016, le délai pour obtenir un diagnostic d'autisme était de 446 jours, délai passé à 457 jours en 2017. Mme Claire Compagnon, déléguée interministérielle à l'autisme, a rappelé la mise en place du forfait précoce afin de faciliter les diagnostics : *« le forfait précoce est un dispositif extrêmement important, inscrit par le Gouvernement comme l'une des priorités de la délégation interministérielle. Pour quelles raisons ? D'abord celle des délais, [...] mais aussi – c'est le corollaire – celle des enfants diagnostiqués trop tardivement. Nous avons, si je peux me permettre cette image un peu péjorative, une "fenêtre de tir", car ce que l'on sait aujourd'hui sur la plasticité cérébrale nous oblige à intervenir vite pour limiter les sur-handicaps* ». En effet, *« on sait aujourd'hui que, dans le champ de l'autisme, il est possible de diagnostiquer des enfants entre 10 et 24 mois, car on a tous les éléments nécessaires. Pour d'autres troubles du neurodéveloppement – je pense aux troubles "dys" mais vous avez cité les TDAH et on pourrait parler d'autres troubles –, c'est potentiellement plus tard, sous une réserve de taille : celle des cas les plus graves, qui nécessitent toute notre vigilance* ». Selon M. Saïd Acef, le forfait précoce constitue une *« avancée sur la solvabilisation d'interventions libérales qui, jusqu'alors, n'étaient pas connues par l'assurance-maladie. Les psychomotriciens, les ergothérapeutes et les psychologues pourront élargir aux dépenses d'assurance-maladie* », mais aussi en ce qu'il porte désormais sur l'ensemble des troubles du neuro-développement, et non seulement sur l'autisme.

• L'article 2 *ter* du projet de loi pour une école de la confiance, dans sa version issue des travaux de la commission mixte paritaire, paraît également répondre pour partie aux préoccupations concernant les diagnostics. Dans le cadre de l'institution d'une obligation d'instruction à trois ans, il modifie l'article L. 541-1 du code de l'éducation afin de renforcer le suivi médical des enfants à travers une nouvelle visite médicale organisée à trois ou quatre ans : *« Une visite est organisée à l'école pour tous les enfants âgés de trois ans à quatre ans. Cette visite permet notamment un dépistage des troubles de santé, qu'ils soient sensoriels, psycho-affectifs, statur pondéraux ou neuro-développementaux, en particulier du langage oral. Elle est effectuée par les professionnels de santé du service départemental de protection maternelle et infantile [...] et permet l'établissement du bilan de santé [...]. Lorsque le service départemental de protection maternelle et infantile n'est pas en mesure de la réaliser, la visite est effectuée par les professionnels de santé de l'éducation nationale* ». La visite médicale à six ans continue toutefois à exister, avec des objectifs spécifiques :

« au cours de la sixième année, une visite permettant en particulier un dépistage des troubles spécifiques du langage et des apprentissages est organisée dans des conditions fixées par voie réglementaire ».

Toutefois, le rapporteur veut souligner que ces dispositions resteront de bonnes intentions tant que les médecins scolaires et ceux de PMI demeureront en nombre insuffisant, et qu'un suivi rigoureux par les services départementaux paraît également nécessaire afin de garantir que l'ensemble des enfants de cette tranche d'âge bénéficient effectivement d'une visite médicale. Il s'interroge aussi sur le choix de mentionner les médecins de la PMI comme les personnels compétents en premier ressort pour réaliser la visite médicale à trois ou quatre ans, au lieu des médecins de l'Éducation nationale. Si c'est probablement le nombre très insuffisant des derniers qui a justifié ce choix, il n'en demeure pas moins que celui-ci trahit également une renonciation à remédier au grave défaut d'attractivité de ce corps.

• La médecine scolaire aurait également un rôle crucial à jouer dans l'accompagnement du handicap à l'école, d'autant que les conséquences de la méconnaissance de certains troubles ou handicaps peuvent s'avérer dramatiques pour certains élèves. Mme Nathalie Koenig, présidente du Groupe de paroles et de soutien pour les parents d'enfants « dys » de Dieppe, a indiqué que *« la méconnaissance des troubles “dys” peut aller jusqu'à la maltraitance de l'enfant qui sera jugé paresseux, non soigné, non concentré et qui subira des privations de récréation, une réécriture forcée, des humiliations, des appréciations qui pointent ses troubles »*. C'est inévitablement sur une aggravation des troubles concernés que débouche l'intervention « pédagogique » dans ce type de situations. La médecine scolaire, par sa capacité à poser des diagnostics informés et à assurer de ce fait une meilleure connaissance de ces troubles par les enseignants, est un instrument extrêmement précieux en faveur du dépistage et contre la méconnaissance du corps enseignant.

Si une revalorisation des traitements et des moyens apparaissent indispensables à une réhabilitation de la médecine scolaire, celle-ci pourrait également impliquer des modifications législatives, telles que celle suggérée par Mme Jocelyne Grousset, secrétaire nationale du Syndicat national des médecins scolaires et universitaires (SNMSU) : il faudrait notamment *« préciser la place du médecin de l'éducation nationale dans la prise en charge du handicap »*. *« La loi de 2005 n'y fait pas explicitement référence, a-t-elle dit, puisqu'elle parle uniquement du “médecin nommé par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH)” »*. Or *« la participation des médecins de l'éducation nationale est très importante au sein des maisons départementales des personnes handicapées (MDPH), mais elle s'inscrit dans le cadre des conventions signées entre le ministère de l'éducation nationale et les MDPH et n'est pas très visible, [et] la loi se borne à préciser que le médecin de l'éducation nationale “peut” participer aux réunions d'équipe éducative »*.

Les médecins scolaires ont également un rôle à jouer en tant qu'intermédiaires entre les soignants qui entourent l'élève en situation de handicap et le monde de l'école. Mme Grousset a ainsi souligné que le médecin scolaire pouvait jouer le rôle d'interlocuteur au sein de l'école pour les autres soignants, généralement peu familiers de celle-ci, car il connaît les différents interlocuteurs de l'école et l'inspecteur de l'éducation nationale. Cela d'autant que *« le lien entre la médecine scolaire et les médecins libéraux et hospitaliers existe [et] est plutôt bien construit »*, ce qui serait moins vrai du lien entre les médecins généralistes et l'école. Mme Grousset indiquait aussi qu'avant d'obtenir une auxiliaire de vie scolaire (AVS), les médecins scolaires peuvent travailler à l'organisation de la prise en charge d'un élève en situation de handicap au sein de l'école, jouant ainsi un rôle pionnier, d'intervenant précoce, afin d'accompagner l'élève en situation de handicap au sein de l'environnement scolaire, et de permettre l'accessibilité de celui-ci.

- Les services de santé universitaires ne sont pas mieux lotis que la médecine scolaire. Selon Mme Elka Parvanova, vice-présidente de l'Association des professionnels d'accompagnement du handicap dans l'enseignement supérieur (APACHES), qui voit les services de santé comme les *« principaux collaborateurs »* de ces accompagnants, *« les médecins sont bien plus souvent en sous-effectif que nous, [et] il y a régulièrement dans la semaine des journées sans médecin »*. Il en résulte de graves retards dans la prise en charge du handicap : *« Un étudiant handicapé doit souvent attendre longtemps pour obtenir un rendez-vous avec le médecin. On doit parfois mettre en place des aménagements pendant un semestre avant d'obtenir la confirmation du statut de personne handicapée »*.

Comme pour la médecine scolaire, une revalorisation de la médecine universitaire s'impose donc de manière urgente.

<p>Proposition n° 42 Rehausser les moyens de la médecine scolaire et universitaire à la hauteur de ses missions.</p>

La médecine est par ailleurs nettement absente de certains organismes d'enseignement supérieur, ce qui renforce les difficultés de parcours pour les étudiants en situation de handicap. M. Julien Soreau, responsable du pôle Diversité et égalité des chances de l'EM Normandie, a mis en évidence une particularité des grandes écoles qui, conjuguée à la mise en retrait des MDPH, dresse des obstacles nouveaux entravant l'inclusion des jeunes en situation de handicap : *« concernant la transition entre le secondaire et le supérieur, le désengagement des maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) dans l'accompagnement administratif et la reconnaissance des aménagements pose problème aux grandes écoles »*. En effet, *« lorsque les étudiants choisissent de s'orienter vers l'université, ils ont accès au service médical universitaire qui est habilité à mettre en place des aménagements de scolarité, possibilité [qui] n'existe malheureusement pas au sein des grandes écoles »*. Il a conclu en soulignant que la majorité des grandes écoles n'ont pas de service médical

universitaire agréé et que les MDPH ne traitent plus les dossiers d'aménagement pour leurs étudiants.

• Plus largement, une facilitation du travail des enseignants avec l'ensemble des personnels médico-sociaux apparaît également indispensable, quel que soit le statut professionnel de ces derniers. Mme Sophie Cluzel a indiqué au cours de son audition qu'à partir de la rentrée 2019 seraient créées « *les conditions d'un dialogue effectif et d'une interaction opérationnelle entre les autorités académiques – enseignement agricole compris – et le secteur médico-social, du niveau régional à l'établissement scolaire [et] qu'un "réfèrent scolarisation" [serait] nommé dans chaque direction territoriale des ARS, en miroir de l'inspection académique* ». Le rapporteur considère que ces mesures sont très utiles pour consolider un véritable collectif de travail autour de l'élève en situation de handicap, même si leur nature demandera à être précisée et que leur mise en œuvre appellera un suivi attentif. Elles devront, dans tous les cas, être guidées par le souci de favoriser une collaboration fluide et régulière entre l'ensemble des personnes appelées à soutenir les élèves en situation de handicap dans leur expérience scolaire.

Proposition n° 43 Favoriser le travail avec les personnels du secteur médico-social, publics et libéraux.

4. La nécessité d'ouvrir les écoles aux professionnels de santé libéraux

Les professionnels de santé libéraux (ergothérapeutes, masseurs-kinésithérapeutes, orthophonistes, psychologues, psychomotriciens notamment) sont également des intervenants essentiels du parcours de l'élève en situation de handicap. Ils ont, dans les faits, un rôle majeur pour rendre l'école accessible à cet élève. Or, ils n'apparaissent pas, aujourd'hui, réellement intégrés à la communauté d'intervenants autour de l'élève en situation de handicap car ils sont en réalité, la plupart du temps, exclus de l'environnement scolaire.

Mme Odile de Vismes, présidente de l'association TouPi, soulignait ainsi qu'« *il est difficile de faire entrer les intervenants libéraux à l'école, qu'il s'agisse de psychologues, de psychomotriciens, d'ergothérapeutes, etc. Bien des familles recourent à une prise en charge en libéral, soit par choix, soit parce qu'il n'y a pas de place dans les services médico-sociaux* ». Mme Diane Cabouat, vice-présidente du CNCPPH, a quant à elle indiqué que les professionnels libéraux, « *actuellement, ne peuvent franchir les portes de l'école* », alors même que, selon M. Nicolas Eglin, président de la Fédération nationale des associations au service des élèves présentant une situation de handicap (FNASEPH), « *il y a une forte demande des familles pour que le libéral puisse aussi faire de l'accompagnement dans les écoles* ».

L'intervention de professionnels libéraux est possible depuis 2009 sous réserve que soient signées des conventions avec des établissements de soins, *via*

les services d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD), comme l'a exposé Mme Nathalie Groh, présidente de la Fédération française des Dys. C'est en fait le manque de spécialistes dans les services médico-sociaux qui explique le recours à des professionnels libéraux : « *souvent, les familles essaient de s'appuyer sur des intervenants libéraux qu'elles financent à leurs frais, [car] il existe très peu de services d'éducation spéciale et de soins à domicile dédiés, et leurs listes d'attente sont souvent de trois ou quatre ans* » relevait Mme Danièle Langlois, présidente de l'association Autisme France. Au demeurant, la signature de conventions implique un important formalisme, souvent rebutant, qui ne facilite pas l'intervention des professionnels libéraux en milieu scolaire.

La difficulté à faire intervenir des professionnels libéraux dans l'enceinte de l'école entraîne de réelles contraintes pour les familles, qui peuvent parfois les conduire à renoncer à certains soins. Mme Nathalie Groh a pris l'exemple d'enfants dyslexiques, dysphasiques ou dyspraxiques qui ont besoin de plusieurs intervenants. Selon elle, « *cela suppose des emplois du temps de ministre, puisqu'il faudra quatre interventions par semaine ! S'il était possible qu'une ergothérapeute et une orthophoniste viennent à l'école, cela arrangerait tout le monde et d'abord l'enfant qui n'aurait pas besoin de prendre un taxi pour aller à droite et à gauche, et cela permettrait surtout d'établir des relations au sein même de l'école, car l'enseignant a besoin de comprendre comment, dans un groupe de trente élèves, il va pouvoir mettre en œuvre ce que le professionnel de santé peut faire en bilatéral* ». L'intérêt d'une intervention des professionnels libéraux à l'école est ainsi double : simplifier l'emploi du temps et limiter les déplacements des élèves concernés, dont bon nombre montrent une fatigabilité supérieure à celle des autres enfants ; intégrer ces professionnels libéraux au sein de la communauté d'intervenants qui entoure l'élève en situation de handicap, au premier rang desquels l'enseignant, qui pourra approfondir ses connaissances sur les troubles au contact de ces professionnels, et ainsi mieux adapter son enseignement.

Mme Christine Gétin, présidente de l'association HyperSupers, a insisté sur le premier aspect en relevant la nécessité de « *davantage intégrer ces rendez-vous dans le temps scolaire* », ce qui est « *prévu en théorie, sur le papier, mais souvent refusé : l'entrée de rééducateurs, etc., on n'en veut pas !* ».

Mme Groh est revenue sur l'intérêt du lien créé avec les enseignants en indiquant que les expérimentations menées dans cet esprit avaient fourni des résultats prometteurs. Dans le département du Nord, « *des orthophonistes sont [ainsi] entrés à l'école pour montrer aux enseignants de la maternelle comment repérer les enfants atteints de troubles du langage oral* ». Elle a estimé que, plutôt que de dépenser de l'argent dans des déplacements ou de contraindre les mères à arrêter partiellement de travailler, il serait possible de mettre en place ce maillage entre le secteur médico-social et les professionnels libéraux, sans qu'on ait l'impression que ces professionnels libéraux deviennent membres de l'Éducation nationale, ce qui décloisonnerait le système et rendrait service aux enseignants, aux familles et, surtout, aux enfants.

L'intervention des professionnels libéraux au sein de l'école revêt une importance particulière dans le cas d'un handicap sensoriel. Tout en se disant favorable à l'idée d'inclusion scolaire, Mme Laëticia Appourchaux, parent d'élève, éducatrice spécialisée à l'INJS de Paris, a sensibilisé la commission d'enquête à la nécessité de fournir à certains élèves le soutien dont ils ont besoin au sein même de l'école : *« l'inclusion, oui, sans doute, mais en lien, en partenariat avec un institut spécialisé, une structure spécialisée, qui permette à l'enfant d'avoir tous les supports dont il a besoin, notamment au niveau de la surdité, des codes sociaux, des identifications, des références identitaires et autres. Au sein de l'école de ma fille, des professionnels intervenaient régulièrement, avec une pédagogie adaptée, essentiellement visuelle, qui lui permettait de progresser à son rythme. Et là, j'ai vu ma fille s'épanouir, rattraper son retard [...]. Il ne faut pas croire que le simple fait de mettre un interprète au sein de la classe va changer les choses. Il faut une pédagogie, des professionnels eux-mêmes sourds, il faut que l'enfant soit en interaction avec ses pairs comme avec professeurs, car lorsque ma fille n'avait pas ce soutien de professionnels spécialisés, elle était comme un légume au fond de la classe, elle ne comprenait rien. C'est via [un] partenariat avec un institut spécialisé que j'ai vu ma fille s'épanouir et progresser. Dans cet établissement spécialisé, il y avait des orthophonistes présents, donc nous n'avions plus besoin de nous occuper de l'emmener chez l'orthophoniste, etc. C'est grâce à cela que nous avons pu retrouver une vie familiale normale »*. Une pédagogie adaptée au handicap concerné, au besoin soutenue par des spécialistes, apparaît ainsi comme le corollaire du projet d'inclusion.

Concernant le cas particulier des orthophonistes, Mme Françoise Garcia, vice-présidente de la Fédération nationale des orthophonistes, a indiqué que ces difficultés venaient également en partie de la démographie de cette profession, dont le *numerus clausus* « *n'augmente qu'à la faveur de la création de nouveaux centres de formation, comme celui de Rennes cette année* ». « *Étant donné le départ prochain à la retraite de nombreux praticiens et de la féminisation très importante de la profession – 97 % des orthophonistes sont des femmes – qui s'accompagne d'un exercice parfois à temps partiel, au moins à un moment de la vie des intéressées, l'accès aux soins d'orthophonie est appelé à devenir complexe pour une partie de la population* ». Mme Garcia a confirmé que la profession avait des listes d'attente et a dit le regret des professionnels « *de devoir faire attendre plusieurs mois, voire plus d'une année, pour accorder un rendez-vous* ». Elle a rappelé le caractère peu attractif de l'exercice salarié de cette profession, par exemple à l'hôpital, dans des centres médico-psychologiques (CMP), dans des instituts médico-pédagogiques (IMP) ou dans des SESSAD, la rémunération d'un orthophoniste salarié n'étant pas, selon elle, à la hauteur des cinq années d'études exigées.

Mme Sophie Cluzel, secrétaire d'État auprès du Premier ministre, chargée des personnes handicapées, a elle aussi plaidé en faveur de l'intervention des professionnels libéraux en milieu scolaire.

Elle a exposé à la commission d'enquête les projets du Gouvernement en la matière pour la rentrée 2019, qui prévoit de créer des équipes mobiles d'intervention en appui des établissements scolaires pour mieux prendre en compte les besoins éducatifs particuliers ou les situations de crise, et prévenir ainsi les ruptures scolaires. Ces équipes mobiles, qui doivent être mises en place avec les ARS, auront pour but d'appuyer l'école dans le dépistage précoce des troubles.

Selon Mme Cluzel, « *le maître mot, c'est l'accord du parent, qui rend tout possible : c'est à lui de dire qu'il veut que l'orthophoniste travaille avec l'enseignant* ». Elle a néanmoins souligné que ce sont souvent de simples « *grains de sable* » qui font buter les beaux projets – des directeurs d'école expliqueraient ainsi qu'ils n'ont plus de gardien pour ouvrir la porte quand un professionnel sonne. Il faudrait donc, selon elle, imaginer des systèmes d'ouverture des locaux ainsi conçus que les professionnels conventionnés pourront entrer et sortir seuls de l'établissement.

Le rapporteur souscrit à cette ambition et salue les moyens envisagés pour la traduire en actes. Lorsqu'elle apparaît nécessaire pour satisfaire aux besoins de l'enfant, l'intervention des professionnels libéraux à l'école devrait être facilement ouverte, au vu de son utilité pour améliorer l'inclusion scolaire.

Une telle ouverture devrait s'accompagner d'une information large des enseignants et des personnels de direction afin d'accueillir avec bienveillance les demandes des parents en ce sens. Sa réussite dépendra également de la mise à disposition de locaux adaptés, ce qui implique une adaptation du bâti scolaire.

Proposition n° 44 Faciliter l'intervention des professionnels de santé libéraux dans les établissements scolaires.

Mme Marie du Bouëtiez, administratrice de l'Association des directeurs de maisons départementales des personnes handicapées et directrice de la MDPH du Val-de-Marne, a relevé au cours de son audition que « *l'esprit de la loi de 2005 sur le handicap était bien de permettre aux personnes en situation de handicap d'accéder d'abord au droit commun : en principe, c'est seulement dans l'hypothèse où le droit commun s'avère insuffisant à compenser le handicap et à permettre l'autonomie qu'il convient de se tourner vers le droit spécialisé, notamment vers certains dispositifs que peuvent proposer les MDPH. [Mais] puisqu'à l'heure actuelle, le droit commun ne suffit généralement pas, la tentation est assez grande de demander une aide humaine pour pallier le manque d'adaptation des pédagogies aux enfants à besoins particuliers – c'est un constat fait par de nombreuses MDPH –, en particulier au collège et au lycée* ».

Si l'amélioration de l'accessibilité de l'école et de l'université aux élèves en situation de handicap apparaît comme une priorité, ce qu'elle n'a pas été pour l'instant, l'accompagnement en est le prolongement indispensable lorsque l'accessibilité seule est impuissante à permettre une scolarisation dans de bonnes conditions.

TROISIÈME PARTIE

L'ACCOMPAGNEMENT : FAIRE EN SORTE QUE LES MOYENS S'ADAPTENT AUX BESOINS, ET NON L'INVERSE

Depuis l'entrée en vigueur de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, l'accompagnement humain des élèves en situation de handicap a progressé encore plus vite que leur scolarisation en milieu ordinaire. Alors que celle-ci a triplé en quatorze ans – le nombre d'élèves scolarisés en milieu ordinaire passant d'environ 100 000 à près de 340 000 entre 2006 et 2018 –, l'aide humaine à la scolarisation – qui est accordée dans 80 % des cas où elle est demandée ⁽¹⁾ – a, quant à elle, été multipliée par cinq sur la même période, le nombre d'élèves accompagnés passant d'à peine 30 000 en 2006 à 166 000 en 2018.

166 000 élèves accompagnés à la rentrée 2018, c'était 14 000 élèves de plus qu'à la rentrée 2017 (soit une augmentation de 9 % en un an) et c'était aussi près de la moitié des élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire ⁽²⁾.

Pour faire face aux exigences, en termes de moyens humains, qu'implique le développement considérable de l'accompagnement des élèves en situation de handicap, les gouvernements successifs ont, dans un premier temps, recouru massivement aux contrats aidés de droit privé et recruté des auxiliaires de vie scolaire (AVS) dans le cadre de ces contrats précaires.

Dans un second temps, sous la précédente législature, un premier pas a été fait concernant les conditions d'emploi des personnels chargés de fournir une aide humaine aux élèves en situation de handicap, à la faveur de la création du statut d'accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH) qui a permis des recrutements sous contrats à durée déterminée (CDD) de droit public susceptibles d'être convertis en contrats à durée indéterminée (CDI) de droit public à l'issue d'un délai de six ans ⁽³⁾.

(1) Ce pourcentage cité par la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA) est inférieur au taux d'octroi d'une orientation en établissement spécialisé (qui est accordée dans 90 % des cas où elle est demandée), mais supérieur au taux d'octroi de la délivrance d'un matériel pédagogique adapté (qui n'est attribué que dans 70 % des cas).

(2) Plus exactement, 60 % des élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire dans le premier degré (soit 111 000 élèves) et 36 % des élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire dans le second degré (soit 55 000 élèves).

(3) Article L. 917-1 du code de l'éducation issu de l'article 124 de la loi n° 2013-1278 du 29 décembre 2013 de finances pour 2014.

Les personnes qui accompagnent les élèves en situation de handicap ont pu être recrutées :

Mais dans la mesure où ce sont essentiellement des contrats courts d'AESH qui ont succédé aux contrats aidés d'AVS, la situation des personnes qui accompagnent les élèves en situation de handicap reste aujourd'hui très précaire, malgré les timides avancées impulsées par le Gouvernement (III).

Par ailleurs, en dépit du développement exponentiel des recrutements, les moyens humains déployés ne suffisent toujours pas à satisfaire les besoins, de sorte que, nonobstant les prescriptions d'accompagnement des CDAPH, trop de jeunes en situation de handicap se retrouvent aujourd'hui soit insuffisamment soit pas du tout accompagnés (I)... de sorte que, bien que répréhensible, la tentation est grande d'ajuster les besoins aux moyens en mutualisant l'accompagnement autant que possible, travers dans lequel on doit se garder de faire tomber les pôles inclusifs d'accompagnement localisés – dits « PIAL » (II).

I. L'ACCOMPAGNEMENT TANTÔT INEXISTANT TANTÔT PARTIEL DES ÉLÈVES ET ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP BÉNÉFICIAIRES D'UNE AIDE HUMAINE

Si la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) a été en mesure d'indiquer au rapporteur que la durée moyenne hebdomadaire prescrite en matière d'accompagnement humain était de 15 heures pour l'aide individuelle, elle a en revanche reconnu que « *la durée moyenne hebdomadaire effective [de l'accompagnement] n'est connue ni pour l'aide individuelle ni pour l'aide mutualisée* ».

À défaut de données disponibles auprès de l'exécutif, le rapporteur n'a eu d'autre choix que de se reporter à des enquêtes menées par des acteurs associatifs pour vérifier si l'accompagnement humain prescrit par les CDAPH était effectivement mis en œuvre par l'Éducation nationale.

Les résultats de ces enquêtes sont édifiants. Par exemple, l'enquête *Rentrée 2018 : avec ou sans AVS ?* réalisée au début du mois de septembre 2018, auprès d'environ 2 000 personnes, par les associations « Tous pour l'inclusion ! (TouPi) », Egalited, Info Droit Handicap et Autisme France, révèle que « *de nombreux parents rapportent que l'AVS individuelle de leur enfant est finalement mutualisée entre plusieurs enfants et qu'il en résulte une diminution des heures effectives d'accompagnement par rapport à la notification. Le nombre d'heures manquantes peut être très élevé : un parent signale ainsi que son enfant a une notification d'accompagnement par une AVS individuelle pour 19 h 30 par*

– soit par l'État (ministère de l'Éducation nationale) et rémunérées sur les crédits d'État (titre II) : c'est le cas des accompagnants qui sont rattachés à l'action 1 (« Vie scolaire et éducation à la responsabilité ») du programme 230 (« Vie de l'élève ») de la mission budgétaire « Enseignement scolaire » ;

– soit par les établissements publics locaux d'enseignement (EPL) et rémunérées par l'État par le biais de subventions (donc hors titre II) versées à ces établissements au titre de l'action 3 (« Inclusion scolaire des élèves handicapés ») du même programme 230 : c'est le cas des accompagnants mutualisés et collectifs ;

– soit par les EPL et rémunérées au titre de contrats aidés de droit privé cofinancés par les ministères de l'Éducation nationale et du Travail.

semaine et n'a que 4 heures. [...] Une partie du temps d'AVS n'est pas consacré à l'accompagnement d'élèves handicapés ayant une notification : certains établissements s'arrogent une partie des heures des AVS pour les affecter à des élèves sans notification »⁽¹⁾.

Ces remontées du terrain ont été étayées par les résultats d'une enquête que les représentants du collectif « AESH-AVS en action » ont conduite entre les 17 et 24 avril 2019, via un groupe Facebook, auprès de 908 familles d'élèves en situation de handicap, spécialement dans la perspective de leur audition par la commission d'enquête. Il ressort des sondages effectués par ce collectif que plus de 25 % des familles (233 exactement) ont déclaré que, fin avril 2019 (et donc au troisième trimestre de l'année scolaire), leur enfant ne bénéficiait pas du nombre d'heures d'accompagnement prescrit par la CDAPH.

Ce constat est vérifié par le Défenseur des droits, M. Jacques Toubon, qui, lors de son audition, a indiqué qu'il « *continue de traiter de nombreuses demandes qui font apparaître l'absence d'accompagnement par un AVS en dépit d'une décision en ce sens de la MDPH, ce qui compromet gravement la scolarité des enfants* »⁽²⁾.

Plus scandaleux encore : le Défenseur des droits a « *noté des pratiques illégales au sein des commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) dont certaines, dans leurs notifications, conditionnent l'octroi d'un AVS aux moyens dont disposent les services départementaux de l'Éducation nationale pour y répondre [alors qu']il appartient à la commission départementale d'évaluer et de se prononcer sur les besoins de compensation du handicap de l'enfant indépendamment des moyens nécessaires et disponibles pour y répondre. En français dans le texte, cela s'appelle un droit fondamental ; il ne peut donc être conditionnel* »⁽³⁾.

Ce genre de pratiques est intolérable et, d'une manière plus générale en matière d'accompagnement humain, le rapporteur ne peut qu'exhorter le Gouvernement à mettre un terme aux défaillances constatées en régularisant la situation des élèves et étudiants en attente d'accompagnement (A) et en définissant des règles claires pour faciliter l'accompagnement sur les temps péri- et extrascolaires⁽⁴⁾ (B).

(1) *Tous pour l'inclusion ! (TouPi), Egalité, Info Droit Handicap et Autisme France, Rentrée 2018 : avec ou sans AVS ?, septembre 2018, p. 5 et p. 7.*

(2) *Audition du 2 avril 2019.*

(3) *Idem.*

(4) *Le temps périscolaire correspond aux heures qui précèdent et suivent la classe, durant lesquelles un encadrement est proposé aux enfants scolarisés : période d'accueil du matin avant la classe ; période d'accueil du soir immédiatement après la classe (études surveillées, accompagnement à la scolarité, accueils de loisirs, activités culturelles ou sportives, garderie); journée du mercredi.*

Le décret n° 2018-647 du 23 juillet 2018 modifiant des définitions et des règles applicables aux accueils de loisirs a en effet redéfini les accueils de loisirs périscolaires et extrascolaires pour tenir compte de la possibilité prévue par l'article D. 521-12 du code de l'éducation d'organiser la semaine scolaire sur quatre

A. LES ÉLÈVES ET ÉTUDIANTS EN ATTENTE D'ACCOMPAGNEMENT

• S'agissant du nombre d'élèves en attente d'accompagnement humain, le moins que l'on puisse dire est que le secret est bien gardé. Les chiffres existent, mais ils ne sont communiqués qu'au coup par coup, à la demande tantôt des corps d'inspections ⁽¹⁾, tantôt d'une commission d'enquête parlementaire.

Le rapporteur a en effet pu obtenir de la DEPP du ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse les données relatives au nombre d'élèves en situation de handicap sans solution d'accompagnement au 30 septembre des années 2015, 2016 et 2017, au 31 octobre 2018 et au 31 mars 2019 ⁽²⁾.

Au niveau national, le nombre d'élèves privés d'accompagnement, malgré une prescription d'une CDAPH en ce sens, était le suivant :

NOMBRE D'ÉLÈVES EN ATTENTE D'ACCOMPAGNEMENT (2015-2019)

Date	Nombre d'élèves bénéficiant d'une prescription d'aide humaine mutualisée ou individualisée	Nombre d'élèves en attente d'accompagnement	Part des élèves en attente d'accompagnement parmi ceux bénéficiaires d'une prescription
30 septembre 2015	124 101	9 845	7,9 %
30 septembre 2016	137 896	11 712	8,5 %
30 septembre 2017	155 591	14 416	9,3 %
31 octobre 2018	177 454	14 980	8,4 %
31 mars 2019	194 805	12 033	6,2 %

Source : MENJ - DEPP

Au 31 octobre 2018, en distinguant selon que la notification portait sur une aide humaine individuelle ou mutualisée, étaient en attente d'accompagnement :

– 7 454 des quelque 95 306 élèves s'étant vu prescrire une aide humaine individuelle (soit 7,8 % des bénéficiaires de ce type d'aide) ;

– 7 526 des quelque 82 148 élèves s'étant vu prescrire une aide humaine mutualisée (soit 9,2 % des bénéficiaires de ce type d'aide).

jours. Ce décret fait désormais de l'accueil de loisirs organisé le mercredi sans école un temps périscolaire.

Le temps extrascolaire correspond quant à lui à celui durant lequel un encadrement est proposé aux enfants soit en soirée après le retour de l'enfant à son domicile, soit le samedi toute la journée s'il n'y a pas d'école, soit le dimanche, les jours fériés et durant les vacances scolaires (article R. 227-1 du code de l'action sociale et des familles).

(1) Dans leur rapport conjoint sur L'évaluation de l'aide humaine pour les élèves en situation de handicap, publié en juin 2018, les inspections générales des Affaires sociales (IGAS), de l'Éducation nationale (IGEN) et de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche (IGAENR) citent des données remontant au mois de mars 2017, date à laquelle plus de 11 000 élèves en situation de handicap étaient privés de l'aide humaine qui leur avait pourtant été prescrite (p. 40).

(2) Voir les tableaux n° 9.1 à 9.5 figurant en annexe et présentant le nombre d'élèves en situation de handicap accompagnés, au niveau national, par académie et par département pour les années 2015 à 2019.

Tous ces chiffres – qui, depuis 2016, situent à plus de 10 000 le nombre d’élèves sans solution d’accompagnement quelle que soit la période de l’année scolaire (septembre, octobre ou mars) – confirment les estimations des familles et des associations qui, elles, ne disposent que de leurs enquêtes pour avoir une idée, ne serait-ce qu’approximative, de l’ampleur du défaut d’aide humaine dans notre pays.

Ainsi, l’enquête précitée *Rentrée 2018 : avec ou sans AVS ?* suggérait que « 12 000 à 15 000 enfants handicapés sont privés d’AVS tout au long de l’année, et plus encore à la rentrée de septembre »⁽¹⁾. En effet, 35 % des élèves en situation de handicap concernés (soit 683 élèves) ne disposaient pas d’un accompagnant le jour de la rentrée scolaire, malgré une notification d’accompagnement de la CDAPH, soit une hausse de 36 % par rapport à 2017, alors que le nombre de répondants n’a augmenté dans le même temps que de 18 %. Et d’après cette même enquête, « en Seine-Maritime, 58 familles nous ont remonté que leur enfant n’avait pas d’AVS, ce qui est particulièrement élevé. Le syndicat CGT Educ’Action indique que 50 % à 70 % des AVS seraient manquantes et que c’est la pire rentrée que l’académie ait vécu »⁽²⁾.

Le rapporteur ne peut que déplorer pareilles carences qui, selon Mme Isabelle Heuzé, représentante du SNUIPP-FSU entendue à Dieppe, trahissent « vraiment un dysfonctionnement de la gestion des ressources humaines. [Car] des AESH demandent un travail, des enfants en ont besoin mais on n’arrive pas à les mettre en relation »⁽³⁾. À cet égard, le rapporteur note d’ailleurs que le Gouvernement n’a pas été en mesure de lui transmettre une cartographie des besoins en accompagnants, département par département.

Ces carences en matière d’accompagnement ont de lourdes conséquences, néfastes non seulement pour les élèves en situation de handicap et pour leur scolarisation, mais aussi pour leurs familles... car il ne faut pas perdre de vue que, comme l’a rappelé à Dieppe, le 6 mai dernier, Mme Élisabeth Lechevallier, représentante de la FCPE, le défaut total ou partiel d’accompagnement humain (malgré une prescription en ce sens) peut signifier « l’obligation pour l’un des parents de mettre un frein à sa carrière professionnelle pour élever son enfant qui n’est pas scolarisé ou qui l’est à temps partiel »⁽⁴⁾.

Le rapporteur encourage donc vivement le Gouvernement à régulariser dans les meilleurs délais la situation des élèves en situation de handicap qui sont privés de l’accompagnement humain auquel ils ont pourtant droit, et à mettre fin au caractère confidentiel des chiffres relatifs au nombre de ces élèves, qui devraient faire l’objet d’une publicité large et régulière.

(1) Mme Odile de Vismes, présidente de l’association TouPi, audition du 19 mars 2019.

(2) *Tous pour l’inclusion ! (TouPi), Egalited, Info Droit Handicap et Autisme France*, Rentrée 2018 : avec ou sans AVS ?, septembre 2018, p. 8.

(3) Audition du 6 mai 2019.

(4) *Idem.*

Proposition n° 45 Publier largement et régulièrement les chiffres relatifs au nombre d'élèves en situation de handicap sans solution d'accompagnement malgré une notification de la CDAPH en ce sens, et régulariser au plus vite leur situation.

• De plus, les auditions ont révélé une mauvaise allocation des moyens d'accompagnement : des élèves bénéficient de l'accompagnement d'un AESH alors qu'ils ne sont pas en situation de handicap, mais en difficulté d'apprentissage. C'est une conséquence du manque de moyens dont souffrent les structures destinées à soutenir ces élèves, à savoir les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED).

Apparus en 1990, les RASED rassemblent des psychologues et des professeurs des écoles spécialisés afin de fournir une aide spécialisée aux élèves d'écoles maternelles et élémentaires connaissant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation particulières. Ils interviennent auprès des élèves de la maternelle au CM2, en classe ou en petits groupes, et apportent l'appui de leurs compétences aux équipes pédagogiques des écoles, notamment pour l'élaboration et la mise en œuvre des plans d'accompagnement personnalisés (PAP) et le suivi des projets personnalisés de scolarisation (PPS).

D'après M. Yvon-Yvan Barabinot, professeur de lycée professionnel en établissement régional d'enseignement adapté (EREA), les RASED ont subi au cours des dernières années une véritable « casse », qui a été « *plus que préjudiciable* ». M. Gilles Laurent, du syndicat UNSA Éducation, a quant à lui relevé que « *les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) ont beaucoup souffert au cours du précédent quinquennat, ce qui a pesé négativement sur la prise en charge des élèves en difficulté scolaire* ».

Plus précisément, Mme Sophia Catella, représentante du Syndicat national unitaire des instituteurs, des professeurs des écoles et professeurs d'enseignement général de collège (SNUIPP-FSU), a rappelé que « *les RASED ont beaucoup souffert, en 2008, de la suppression des postes, [et qu'ils] n'ont jamais retrouvé leur situation antérieure* ».

Or, selon Mme Agnès Duguet, représentante du Syndicat national unitaire des instituteurs, des professeurs des écoles et professeurs d'enseignement général de collège (SNUIPP-FSU), il existe un lien entre l'effacement des RASED et l'augmentation de la demande d'accompagnement humain : « *quand notre syndicat a réuni les enseignants référents, ces derniers nous ont fait remarquer la corrélation entre la disparition des RASED et la demande d'AESH : quand un territoire ne bénéficie plus de personnels du RASED, la demande d'AESH progresse* ».

Afin que les vocations de chaque dispositif soient respectées, le rapporteur juge donc nécessaire de relancer les RASED afin que le manque d'intervenants

spécialisés au service des élèves en difficulté ne conduise pas à mobiliser des accompagnants qui devraient être au service des élèves en situation de handicap.

Proposition n° 46 Relancer les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED).

• Pour ce qui est des étudiants, l'absence de solution d'accompagnement semble marginale.

L'accompagnement humain dans l'enseignement supérieur

Les étudiants qui suivent des formations en sections de technicien supérieur (STS) et en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) en lycée obéissent au même régime d'octroi d'un accompagnement que les élèves des premier et second degrés (PPS et demande d'aide humaine à formuler auprès de la MDPH).

En revanche, s'ils peuvent demander une aide humaine pour les gestes de la vie quotidienne auprès de la MDPH, dans le cadre d'une prestation de compensation du handicap (PCH), les étudiants qui poursuivent leurs études supérieures à l'Université doivent demander l'aide humaine pour le suivi de leurs études (interprètes, codeurs, tuteurs, preneurs de notes, etc.) à leur établissement. Celui-ci, après analyse effectuée par le référent handicap, l'équipe pédagogique et le service de santé, met en place un plan d'accompagnement de l'étudiant en situation de handicap (PAEH) susceptible de comporter des aides humaines, mais aussi techniques.

Les aides humaines sont recrutées par les établissements d'enseignement supérieur selon une procédure qui implique de trouver un étudiant de la même promotion que l'étudiant accompagné qui soit prêt à s'investir dans ce travail, d'accomplir les formalités administratives conduisant à l'établissement d'un contrat de travail, d'organiser une formation à la prise de notes (différente d'une prise de notes personnelle), et de mener à bien toutes ces tâches pour que l'étudiant accompagné puisse préparer dans les délais requis les contrôles continus et les examens.

D'après la médiatrice de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, « *même si ce sont souvent les meilleurs étudiants qui se proposent pour cet accompagnement, ce type d'exercice demande une formation particulière (structuration, classement, numérotation des documents, etc.). [Or] certains établissements peinent à trouver la bonne personne* » (Rapport pour l'année 2017, p. 94).

Par ailleurs, toujours selon la même source, « les universités ont toute autonomie pour organiser l'accompagnement. Dans la grande majorité des établissements, c'est le service d'accompagnement qui s'occupe du recrutement. Dans d'autres, c'est l'étudiant qui doit lui-même rechercher un preneur de notes (parmi les étudiants de la promotion) et un tuteur (un étudiant d'une promotion supérieure ou un enseignant), l'université considérant que c'est un bon exercice pour acquérir de l'autonomie. En général, les accompagnants "preneurs de notes" d'étudiant en situation de handicap bénéficient d'un contrat de vacation, payé par l'université sur les crédits spécifiques délégués par le ministère. [...] Dans une université, une heure de vacation est donnée pour quatre heures de prise de note. Dans une autre, une heure de vacation est donnée pour deux heures de prise de notes et des coefficients ont été introduits selon le degré de difficulté de l'aide attendue. [...] Certains étudiants lourdement handicapés ont aussi des auxiliaires de vie pour leurs besoins quotidiens (alimentation, hygiène, etc.). Certaines universités ont choisi, chaque fois que possible, de recruter cet auxiliaire de vie comme assistant pédagogique, s'il a le même niveau d'étude que l'étudiant accompagné » (p. 95).

Selon les informations transmises au rapporteur par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (MESRI), « les saisines parvenant à la DGESIP [direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle] révèlent un très faible taux d'étudiants qui n'auraient pas bénéficié des aménagements alors qu'ils étaient préconisés dans le PAEH. En 2018, on dénombre 13 saisines concernant une problématique dans la mise en œuvre du PAEH, soit 7,5 % de l'ensemble des saisines ».

Ce n'est pas pour autant que la situation de l'accompagnement humain dans l'enseignement supérieur est sans nuages.

Alors que « l'aide au travail personnel à domicile a été reconnue comme un besoin spécifique pour les étudiants en situation de handicap, [...] sa ligne de financement est restée vierge », a regretté Mme Marie-Pierre Toubhans, coordinatrice générale de l'Association nationale pour le droit au savoir et à l'insertion professionnelle des jeunes personnes handicapées ⁽¹⁾.

Or, ainsi que l'a rappelé l'an passé la médiatrice de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, « certains étudiants sont dépendants d'une tierce personne pour tous les actes de la vie courante. Tant qu'ils sont dans les locaux de l'université, c'est-à-dire lorsqu'ils suivent les cours, les TD (travaux dirigés), les TP (travaux pratiques), ou passent les examens, ces étudiants bénéficient d'une aide comme celle d'un preneur de notes, d'un tuteur pour les temps de présence à l'université. En revanche, lorsqu'ils travaillent chez eux, pour préparer leurs cours ou leurs TD, réaliser un travail personnel, un mémoire..., ils ne bénéficient plus de cet étayage. Or la part de travail personnel est de plus en plus importante au fur et à mesure qu'ils progressent dans les études. Les

(1) Audition du 30 avril 2019.

associations nous ont alertés sur ce temps indispensable à la réussite des études qui n'est actuellement pas compensé »⁽¹⁾.

En conséquence, Mme Colette Damiot-Marcou, chargée de mission auprès de la médiatrice de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, a recommandé, lors de son audition, « *d'étudier la possibilité d'une couverture du temps consacré au travail personnel de l'étudiant en situation de handicap* »⁽²⁾ – proposition tout à fait pertinente aux yeux du rapporteur qui entend la reprendre à son compte.

Proposition n° 47 Étudier la possibilité de financer l'accompagnement du travail personnel de l'étudiant en situation de handicap.

Le rapporteur a parfaitement conscience qu'une telle mesure pourrait être coûteuse... mais le fait est que les travaux de la commission d'enquête ont montré qu'il était grand temps que les dispositifs « handicap » des établissements d'enseignement supérieur bénéficient enfin des investissements dont ils sont privés depuis trop longtemps.

Selon Mme Laurence Rasseneur, membre de la commission administrative du Syndicat national de l'enseignement supérieur – Fédération syndicale unitaire (SNESUP-FSU), « *au lycée, sont mis en œuvre des moyens d'accompagnement qu'on ne retrouve pas toujours, voire très rarement, au même niveau dans les missions handicap* »⁽³⁾ [des universités], *pour [d]es raisons de moyens humains et financiers* »⁽⁴⁾.

Ce sont non seulement les missions handicap des universités, mais également celles des grandes écoles qui manquent de moyens. S'exprimant au nom de la commission « diversité » de la Conférence des grandes écoles (CGE), M. Julien Soreau, responsable du pôle « Diversité et égalité des chances » de l'École de management (EM) de Normandie, a expliqué qu'un « *frein important dans l'accompagnement de nos étudiants concerne le financement de nos missions handicap. La très grande majorité de nos établissements ne bénéficient pas de subventions dédiées des ministères de tutelle. Nos missions handicap sont actuellement financées sur fonds propres ou grâce à des partenariats avec des entreprises dans le cadre des accords agréés [par l'AGEFIPH]. Malheureusement, ceux-ci sont remis en question par la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel, ce qui risque de poser un problème à un grand nombre de nos écoles* »⁽⁵⁾.

(1) Médiatrice de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, rapport précité, p. 99.

(2) Audition du 30 avril 2019.

(3) Les missions handicap des universités mettent en place les dispositifs d'accompagnement des étudiants en situation de handicap qui accèdent à l'enseignement supérieur. Ces dispositifs assurent aux étudiants concernés un cursus plus adapté en mettant en œuvre les aménagements nécessaires quant à l'organisation, au déroulement et à l'accompagnement de leurs études.

(4) Audition du 30 avril 2019.

(5) Idem.

Le rapporteur préconise donc d'accroître les moyens des missions handicap des établissements d'enseignement supérieur, en octroyant des subventions aux grandes écoles – qui n'en perçoivent pas aujourd'hui – et en renforçant celles versées aux Universités.

Proposition n° 48 Augmenter les moyens des missions handicap des universités et des grandes écoles.

S'agissant des moyens alloués aux universités, le président de la commission « Vie étudiante et vie de campus » de la Conférence des présidents d'université (CPU), M. Philippe Vendrix, a fait observer que « *depuis 2007, la dotation accordée [par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation] pour l'accompagnement des étudiants handicapés n'a pas évolué [de sorte qu']il ne faut pas s'étonner ensuite que les dispositifs soient variables d'une université à l'autre, suivant les capacités de chacune à financer certains services* »⁽¹⁾.

Le secrétaire général du SNESUP-FSU, M. Hervé Christofol, a formulé le souhait « *qu'il y ait au moins un personnel pour 80 à 100 étudiants en situation de handicap [mais] ce n'est pas partout le cas* ». Loin de là, du reste, car, à en croire Mme Marie Coutant, membre du conseil d'administration de l'association des professionnels d'accompagnement du handicap dans l'Enseignement supérieur (APACHES), « *en 2018, le ratio était entre 0,5 et 0,7 équivalent temps plein pour 100 étudiants* »⁽²⁾.

Tout cela plaide en faveur d'un réajustement des budgets alloués aux universités pour l'accueil et la prise en charge des étudiants en situation de handicap.

Pour une inclusion réussie, l'abondement des budgets des universités devrait se doubler d'un accroissement des subventions aux associations et œuvres universitaires qui agissent pour l'amélioration des conditions de logement ainsi que de la vie sociale et culturelle des étudiants en situation de handicap.

Proposition n° 49 Réajuster les budgets alloués aux universités en prenant en compte la très forte augmentation de l'accueil de jeunes étudiants en situation de handicap dans ces établissements ; aider les associations et œuvres universitaires pour une inclusion réussie en matière de logement et de vie sociale (culture, sport, loisirs, etc.).

L'accompagnement humain mériterait d'être mieux financé non seulement dans l'enseignement supérieur, mais aussi dans les premier et second degrés, et particulièrement sur les temps péri- et extrascolaires.

(1) *Idem.*

(2) *Audition du 30 avril 2019.*

B. LA QUESTION DE L'ACCOMPAGNEMENT SUR LES TEMPS PÉRI- ET EXTRA-SCOLAIRES

« Un parent nous indique qu'il a dû arrêter de travailler faute d'accueil à la cantine », « le papa d'un jeune handicapé moteur vient à chaque récréation pour l'emmener aux toilettes »⁽¹⁾ : ces exemples, tirés de l'enquête réalisée au début du mois de septembre 2018 par les associations « Tous pour l'inclusion ! » (TouPi), Egalited, Info Droit Handicap et Autisme France, sont loin d'être isolés.

En juin 2018, alors même qu'une circulaire n° 2016-117 du 8 août 2016 relative aux parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires rappelle en son préambule que la participation de ces élèves aux sorties et voyages scolaires est un droit, un enfant âgé de dix ans et souffrant du syndrome d'Ehlers-Danlos, qui lui impose de se déplacer en fauteuil de manière intermittente, était privé de sorties scolaires à caractère sportif et culturel par un enseignant qui, selon la presse, refusait par ailleurs d'accompagner l'enfant aux toilettes en l'absence de son accompagnant⁽²⁾.

Deux ans auparavant, en juin 2016, c'était la mère d'un enfant de cinq ans autiste et scolarisé dans le Calvados qui portait plainte contre l'Éducation nationale, pour « discrimination et manquement aux obligations de scolarité », après que son enfant avait été privé de sortie scolaire au zoo en raison de son handicap, et alors même qu'elle avait proposé d'accompagner l'enfant lors de cette sortie⁽³⁾.

En février 2016, l'AVS d'un enfant souffrant d'un handicap partiel des jambes s'était vu interdire d'accompagner cet enfant lors d'un voyage scolaire, au motif qu'« une directive européenne de 2003 pose[rait] des conditions pour la participation du personnel sous contrat privé à des sorties avec nuitées, dont des compensations au travail de nuit qui [seraient] quasiment impossibles à mettre en place » – la seule solution envisageable, selon la directrice des services départementaux de l'Éducation nationale, étant de faire accompagner l'enfant par une personne bénévole⁽⁴⁾.

Le fait est que, pour les AVS recrutés dans le cadre de contrats aidés de droit privé, l'accompagnement des voyages scolaires avec nuitées pose des difficultés au regard de la directive n° 2003/88/CE du Parlement européen et du Conseil du 4 novembre 2003 concernant certains aspects de l'aménagement du temps de travail. L'article 8 de cette directive prévoit en effet que « les États membres prennent les mesures nécessaires pour que : a) le temps de travail

(1) Tous pour l'inclusion ! (TouPi), Egalited, Info Droit Handicap et Autisme France, Rentrée 2018 : avec ou sans AVS ?, septembre 2018, p. 12.

(2) Voir le lien : <https://www.faire-face.fr/2018/07/06/fetes-ecoles-sortires-scolaires-vacances-handicap/>.

(3) Voir le lien suivant : <http://france-handicap-info.com/france/accessibilite-dependance-societe-emploi-economie/273-discrimination-defenseur-des-droits/3905-un-enfant-de-cinq-ans-interdit-de-sortie-scolaire-au-zoo-a-cause-de-son-autisme-une-mere-porte-plainte>.

(4) Voir le lien suivant : <https://www.sudouest.fr/2016/06/04/un-enfant-handicape-prive-de-voyage-2388261-1799.php>.

normal des travailleurs de nuit ne dépasse pas huit heures en moyenne par période de vingt-quatre heures ; b) les travailleurs de nuit dont le travail comporte des risques particuliers ou des tensions physiques ou mentales importantes ne travaillent pas plus de huit heures au cours d'une période de vingt-quatre heures durant laquelle ils effectuent un travail de nuit ».

Ces conditions de compensation rendent extrêmement difficile l'accompagnement des voyages scolaires avec nuitées par des personnes embauchées dans le cadre de contrats de droit privé.

Cependant, elles ne s'appliquent pas à celles qui sont recrutées dans le cadre de contrats de droit public d'AESH et auxquelles l'article L. 917-1 du code de l'éducation confie expressément « *des fonctions d'aide à l'inclusion scolaire [...], y compris en dehors du temps scolaire* ».

La circulaire n° 2017-084 du 3 mai 2017 relative aux missions et activités des personnels chargés de l'accompagnement des élèves en situation de handicap a d'ailleurs explicitement précisé que « *seuls les AESH peuvent exercer, dans le cadre de la durée réglementaire du temps de travail, l'accompagnement lors des sorties ou voyages scolaires avec nuitée et des stages* ».

Malgré ces clarifications, il semble, à en croire le Défenseur des droits, que l'accompagnement des élèves en situation de handicap reste « *difficile sur ces temps "non obligatoires" [que sont les temps périscolaire et extrascolaire] à cause de la querelle juridique entre l'Éducation nationale, les MDPH et les communes : chacun se renvoie la responsabilité. Et de nombreux enfants ne peuvent y participer faute d'AVS disponibles pour les accompagner* »⁽¹⁾.

Le fait est que, tant que cette « querelle » sur l'organisation et le financement de l'accompagnement sur les temps péri- et extra-scolaires ne sera pas tranchée (2), les élèves en situation de handicap continueront à faire les frais des décisions de recrutement et de financement diverses et variées qui auront pu être prises çà et là (1).

1. De grandes disparités territoriales

« *Les familles nous parlent de leurs enfants qui sont refusés à la cantine ou dans le cadre des activités périscolaires parce que personne ne veut assurer leur accompagnement* »⁽²⁾.

Telle est la conséquence du flou qui entoure aujourd'hui la responsabilité de l'organisation et de la prise en charge de l'accompagnement des élèves en situation de handicap sur les temps péri- et extra-scolaires.

(1) Entretien accordé par le Défenseur des droits, M. Jacques Toubon, en novembre 2016. Voir le lien suivant : <https://informations.handicap.fr/art-toubon-droit-defenseur-enfant-993-9302.php>.

(2) Mme Odile de Vismes, présidente de l'association « Tous pour l'inclusion ! », audition du 19 mars 2019.

Comme l'a expliqué Mme Virginie Lanlo, adjointe au maire de Meudon, et membre de l'Association des maires de France (AMF), « *très souvent, les communes sont mises devant le fait accompli et sont informées au dernier moment de la présence d'enfants en situation de handicap, qui aurait nécessité notamment une adaptation des locaux mais également la mise à disposition de personnels d'accompagnement sur différents temps* »⁽¹⁾.

Le Défenseur des Droits, M. Jacques Toubon, a lui aussi regretté un défaut d'anticipation, qui n'est toutefois pas imputable aux seules communes. Par exemple, au sein de l'Éducation nationale, « *afin de garantir la continuité de l'accompagnement par le même personnel, les services responsables du recrutement des personnels chargés de l'aide humaine [devraient] privilégier un accompagnement par un AESH et non par un AVS, lorsque les élèves doivent effectuer un stage durant l'année scolaire ou s'ils sont susceptibles de bénéficier d'une sortie ou d'un voyage scolaire avec nuitées* »⁽²⁾.

Ce manque d'anticipation tient aussi au fait que l'évaluation des « *besoins d'accompagnement des enfants en situation de handicap sur les temps périscolaires varie selon les MDPH : certaines se prononcent sur les besoins d'accompagnement dans le temps périscolaire, d'autres limitent strictement leur intervention au temps scolaire, le temps extra-scolaire ne faisant l'objet d'aucune évaluation par les MDPH* », ce qui a conduit le Défenseur des droits à recommander que « *les pratiques des MDPH [soient] harmonisées afin de garantir l'égalité de traitement* »⁽³⁾.

De cette égalité de traitement, il semble qu'on en soit encore bien loin... car, de l'aveu même de Mme Virginie Lanlo, « *on s'aperçoit que, d'un département à l'autre, l'investissement financier, les enveloppes dévolues à l'accompagnement, les réactions, les projets, les prises en charge ne sont pas les mêmes, aussi bien au niveau de la MDPH que des caisses d'allocations familiales (CAF)* »⁽⁴⁾.

D'après le Défenseur des droits, les disparités de traitement d'un territoire à l'autre prennent une dimension caricaturale en matière de tarification de la restauration scolaire : « *certaines communes appliquent aux enfants scolarisés en ULIS le tarif de résident local, d'autres appliquent un tarif extérieur et certaines ont organisé entre communes des conventionnements spécifiques. Mais, dans beaucoup de cas, les familles règlent les frais de restauration scolaires selon des régimes différents, ce qui entraîne des inégalités territoriales. Les maires le justifient par le principe de libre administration des collectivités territoriales,*

(1) Audition du 14 mai 2019.

(2) Audition du 2 avril 2019.

(3) Idem.

(4) Audition du 14 mai 2019.

mais [le Défenseur des droits dit] qu'il s'agit d'une discrimination indirecte au préjudice des enfants en situation de handicap scolarisés en ULIS »⁽¹⁾.

Pareilles inégalités de traitement ne cesseront que lorsque les règles relatives à l'organisation, au financement et à l'accompagnement des temps péri- et extra-scolaires auront été clarifiées.

2. La nécessité d'un financement étatique

L'article L. 551-1 du code de l'éducation prévoit que *« des activités périscolaires prolongeant le service public de l'éducation, et en complémentarité avec lui, peuvent être organisées dans le cadre d'un projet éducatif territorial associant notamment aux services et établissements relevant du ministre chargé de l'éducation nationale d'autres administrations, des collectivités territoriales, des associations et des fondations, sans toutefois se substituer aux activités d'enseignement et de formation fixées par l'État ».*

De la même manière que les assistants d'éducation amenés à participer aux activités complémentaires à caractère éducatif, sportif ou culturel organisées par les communes, départements ou régions peuvent être mis à la disposition de ces collectivités et rémunérés par elles, en application des articles L. 216-1 et L. 916-2 du code de l'éducation, de même, les AESH *« peuvent être mis à la disposition des collectivités territoriales »* en application de l'article L. 917-1, alinéa 4, de ce code.

Sur le fondement de ces textes, l'État tend à considérer que l'organisation et le financement de l'accompagnement des élèves en situation de handicap sur les temps péri- et extra-scolaires relèvent des collectivités territoriales.

Dans une certaine mesure, le « plan mercredi » mis en place l'an dernier par le Gouvernement s'inscrit dans cette logique puisqu'il fait reposer sur les collectivités territoriales le soin :

– d'organiser au sein du projet éducatif territorial (PEDT) un accueil de loisirs périscolaire dont les activités du mercredi respectent une « charte qualité » qui invite à optimiser l'articulation des activités périscolaires avec les enseignements, l'accessibilité et l'inclusion de tous les enfants, l'ancrage du projet dans le territoire et la qualité des activités proposées ;

– de prendre l'initiative de conclure avec les services de l'État et la caisse d'allocations familiales une convention spécifique.

Outre que l'architecture même du « plan mercredi » implique une responsabilité première des collectivités territoriales, *« en termes de financement, les communes, en repassant à quatre jours, y ont quand même pas mal perdu »*,

(1) Audition du 2 avril 2019.

selon Mme Virginie Lanlo. Car « *elles ont retrouvé un peu de financement sur le plan mercredi, mais pas autant que ce qu'elles ont perdu* »⁽¹⁾.

Pourtant, à la lumière de la jurisprudence administrative, on peut douter que l'organisation et le financement de l'accompagnement des élèves en situation de handicap sur les temps péri- et extra-scolaires doivent être assumés par les collectivités territoriales.

En effet, il a été jugé par le Conseil d'État, le 20 avril 2011, que « *les missions des assistants d'éducation affectés à l'accueil et à l'intégration scolaires des enfants handicapés s'étendent au-delà du seul temps scolaire* », « *qu'il incombe à l'État, au titre de sa mission d'organisation générale du service public de l'éducation, de prendre l'ensemble des mesures et de mettre en œuvre les moyens nécessaires pour que le droit à l'éducation et l'obligation scolaire aient, pour les enfants handicapés, un caractère effectif* », et « *qu'à cette fin, la prise en charge par [l'État] du financement des emplois des assistants d'éducation qu'il recrute pour l'aide à l'accueil et à l'intégration scolaires des enfants handicapés en milieu ordinaire n'est pas limitée aux interventions pendant le temps scolaire* »⁽²⁾.

Dans le prolongement de cette décision rendue en référé, la cour administrative d'appel de Nantes a jugé au fond, le 25 juin 2018, s'agissant cette fois des AVS, qu'« *il incombe à l'État, au titre de sa mission d'organisation générale du service public de l'éducation, de prendre l'ensemble des mesures et de mettre en œuvre les moyens nécessaires pour que le droit à l'éducation et l'obligation scolaire aient, pour les enfants handicapés, un caractère effectif* ». Rappelant les dispositions de l'article L. 112-1 du code de l'éducation⁽³⁾, les juges ont ajouté qu'« *à cette fin, la prise en charge par l'État du financement des emplois des accompagnants des élèves en situation de handicap n'est [...] pas limitée aux interventions pendant le temps scolaire ; qu'ainsi, et dès lors que l'accès aux activités périscolaires apparaît comme une composante nécessaire à la scolarisation de l'enfant et que ces activités sont préconisées à ce titre par la CDAPH, il incombe à l'État [...] d'assurer la continuité du financement des accompagnants des élèves en situation de handicap pendant les activités périscolaires, et ce alors même que l'organisation et le financement de celles-ci ne seraient pas de sa compétence ; qu'en conséquence, dès lors que la CDAPH a émis de telles préconisations, ni le fait que ces activités périscolaires auraient un caractère facultatif, ni le fait que les textes applicables ne prévoient pas la prise en charge par l'État des moyens financiers afférents à ces activités périscolaires,*

(1) Audition du 14 mai 2019.

(2) CE, 20 avril 2011, requête n° 345434.

(3) Ce texte dispose que « pour satisfaire aux obligations qui lui incombent [...], le service public de l'éducation assure une formation scolaire, professionnelle ou supérieure aux enfants, aux adolescents et aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant. Dans ses domaines de compétence, l'État met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés ».

ne sauraient dégager l'État de sa responsabilité que les textes lui confèrent dans ces cas spécifiques »⁽¹⁾.

Au regard des conséquences dramatiques que la confusion actuelle peut avoir sur la scolarisation des élèves en situation de handicap, le rapporteur juge qu'il est grand temps de clarifier la responsabilité du financement de l'accompagnement des élèves en situation de handicap sur les temps péri- et extra-scolaires en la faisant peser sur l'État, conformément à l'état de la jurisprudence en la matière.

Proposition n° 50 Clarifier la responsabilité du financement de l'accompagnement des élèves en situation de handicap sur les temps péri- et extra-scolaires en la mettant explicitement à la charge de l'État.

● *Conclusion*

Au-delà du défaut d'accompagnement sur les temps péri- et extra-scolaires, et du défaut d'accompagnement « tout court », la pénurie des moyens humains et financiers contribue à alimenter une logique d'ajustement des besoins aux moyens dont il est à craindre qu'elle explique, au moins en partie, la mutualisation galopante de l'aide humaine depuis 2012.

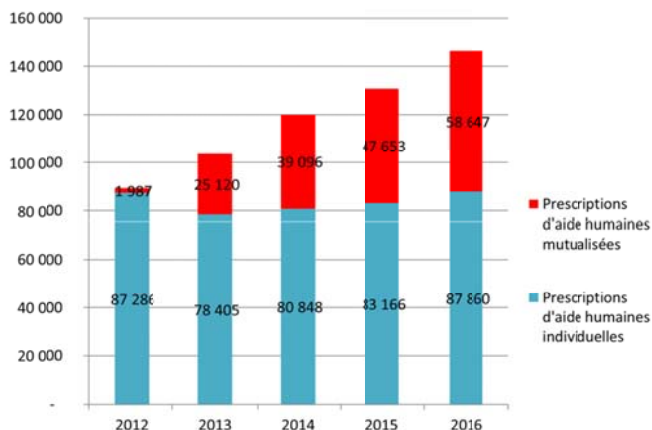
Au-delà de ces chiffres « officiels », la commission d'enquête a pu bénéficier de « remontées du terrain » grâce à une enquête réalisée entre le 17 et le 24 avril derniers, pour les besoins de leur audition, par les représentants du collectif « AESH-AVS En action ». Il en ressort que, sur 908 familles d'élèves en situation de handicap interrogées, près de 10 % (8,8 % exactement) sont concernées par une évolution de l'aide individuelle en aide mutualisée et que, parmi ces familles, près de 70 % (68,8 % exactement) estiment que ce changement ne correspond pas aux besoins de leurs enfants.

Lors de son audition, Mme Sophia Catella, représentante du SNUIPP-FSU, a déploré que « *des AESH mutualisés suivent plusieurs élèves qui ne sont parfois ni dans la même classe, ni dans la même école, ni dans la même commune* »⁽²⁾.

(1) CAA Nantes, 25 juin 2018, n° 17NT02962/17NT02963.

(2) Audition du 19 mars 2019.

ÉVOLUTION DU NOMBRE DE PRESCRIPTIONS DES CDAPH SELON LEUR NATURE



Source : *Cour des comptes, Le recours croissant aux personnels contractuels. Un enjeu désormais significatif pour l'éducation nationale, mars 2018, p. 34*

Ses propos sont attestés par les résultats de l'enquête des associations « Tous pour l'inclusion ! » (TouPi), Egalited, Info Droit Handicap et Autisme France sur les conditions de la rentrée scolaire de 2018. Ceux-ci montrent en effet qu'« *il n'est pas rare qu'une AVS suive 4 élèves, dans des classes et/ou établissements différents. Nous avons eu le témoignage d'une AVS qui suit 10 enfants, chacun dans une classe différente, soit 2 heures par semaine chacun* »⁽¹⁾.

En somme, pour reprendre la formule de M. Yvon-Yvan Barabinot, professeur de lycée professionnel en EREA, « *on constate que certains départements pratiquent beaucoup la mutualisation, ce qui est certainement dû à une réalité : le faible nombre des accompagnants. [...] La question de la mutualisation nous inquiète fortement, particulièrement dans la perspective de l'institution des pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL)* »⁽²⁾.

II. LES PÔLES INCLUSIFS D'ACCOMPAGNEMENT LOCALISÉS : ÉVALUER AVANT DE GÉNÉRALISER

À l'été 2018, sans aucune base législative⁽³⁾, le Gouvernement a lancé l'expérimentation, à compter de la rentrée scolaire, dans chaque académie, de

(1) *Tous pour l'inclusion ! (TouPi), Egalited, Info Droit Handicap et Autisme France, Rentrée 2018 : avec ou sans AVS ?, septembre 2018, p. 11.*

(2) *Audition du 26 mars 2019.*

(3) *Les PIAL semblent avoir été inspirés, dans une certaine mesure, par la suggestion faite, par les inspections générales des Affaires sociales (IGAS), de l'Éducation nationale (IGEN) et de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche (IGAENR), de créer des « pôles » d'AESH en attribuant un certain nombre d'AESH à un établissement ou à une circonscription afin de permettre une gestion plus réactive de ces personnels et de « rendre plus souple et plus rapide la proposition d'un accompagnement humain coordonné » (Évaluation de l'aide humaine pour les élèves en situation de handicap, juin 2018, p. 99).*

« pôles inclusifs d'accompagnement localisés » (PIAL) censés améliorer l'accompagnement des élèves en situation de handicap en engageant toute la communauté éducative au service du processus inclusif et en déplaçant « *le focus de la compensation [...] vers celui de l'organisation pédagogique* »⁽¹⁾. Cela est censé se traduire par une « *coordination des moyens d'accompagnement en pôle, dans une organisation plus globale des aides humaines, pédagogiques, éducatives et thérapeutiques* », par la « *mobilisation de tous les enseignants pour identifier les besoins des élèves et mettre en œuvre les réponses adéquates au niveau de la classe, mais aussi de l'établissement (personnes ressources expertes, dispositifs spéciaux, groupes d'aides, unités d'inclusion, environnement humain, environnement technique, etc.)* ».

Par la suite, sans même attendre un bilan des expérimentations en cours, le Gouvernement a décrété leur généralisation en inscrivant, à l'article 25 du projet de loi pour une école de la confiance, la création, dans chaque département, de PIAL ayant « *pour objet la coordination des moyens d'accompagnement humain au sein des écoles et établissements scolaires de l'enseignement public et de l'enseignement privé sous contrat* »⁽²⁾.

Ce n'est qu'après avoir annoncé la création de 3 000 PIAL pour la prochaine rentrée scolaire en conseil des ministres du 15 mai 2019⁽³⁾, que le Gouvernement a précisé, au début du mois de juin, les contours des PIAL qui vont être créés au sein de chacune des 300 circonscriptions du premier degré, au sein de chacun des 2 000 collèges avec ULIS et au sein de chacun des 250 lycées professionnels avec ULIS⁽⁴⁾.

D'après le Gouvernement, les PIAL constituent « *une nouvelle forme d'organisation qui facilite la gestion des personnels d'accompagnement humain [à l'échelle d'une circonscription, d'un EPLE ou d'un territoire déterminé] pour répondre aux besoins des élèves en situation de handicap qui bénéficient d'une notification d'aide humaine de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) de manière plus réactive et plus qualitative. Les trois grands objectifs du PIAL sont :*

« *– un accompagnement défini au plus près des besoins pédagogiques de chaque élève en situation de handicap afin de développer son autonomie et de lui permettre d'acquérir les connaissances et les compétences du socle commun ;*

« *– plus de réactivité et plus de flexibilité dans l'organisation de l'accompagnement humain dans les établissements scolaires et les écoles ;*

(1) Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, « Ensemble pour l'école inclusive », 18 juillet 2018, p. 10. Le dossier de presse est consultable au lien suivant : http://cache.media.education.gouv.fr/file/07 - Juillet/80/0/DP_Ensemble_pour_l_ecole_inclusive_complet_984800.pdf.

Voir également le lien : <https://ecole-et-handicap.fr/poles-inclusifs-daccompagnement-localises/>.

(2) Voir le lien suivant : <http://www.assemblee-nationale.fr/15/ta-commission/r2038-a0.asp>.

(3) Voir le lien suivant : <https://www.gouvernement.fr/conseil-des-ministres/2019-05-15/mise-en-uvre-de-la-politique-du-handicap>.

(4) Voir le lien suivant : https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/2019_dp_ecole_inclusive.pdf.

« – une professionnalisation des accompagnants et une amélioration de leurs conditions de travail »⁽¹⁾.

Toujours selon le Gouvernement, « dans chaque PIAL, un coordonnateur met en adéquation les ressources en accompagnement avec les besoins qui ont été notifiés par les CDAPH et identifiés par l'équipe pédagogique et éducative. Il établit les emplois du temps des accompagnants en lien avec les directeurs d'école et les chefs d'établissement concernés, et en tenant compte des besoins des élèves et des compétences des accompagnants »⁽²⁾.

En effet, d'après la circulaire pour une école inclusive n° 2019-088 du 5 juin 2019, « les PIAL sont pilotés par l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) dans le premier degré et par le chef d'établissement dans le second degré. [...] Dans chaque pôle de circonscription, l'emploi du temps des AESH est arrêté sous l'autorité de l'IEN en fonction des besoins des élèves notifiés par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH), et en lien avec les directeurs des écoles et les équipes enseignantes. L'IEN peut déléguer cette responsabilité à l'un des directeurs d'école de sa circonscription chargé à ses côtés du suivi de la qualité de l'inclusion scolaire. Ce directeur d'école bénéficie d'un quart de décharge pour remplir cette mission. De la même façon, le PIAL en EPLE est placé sous la responsabilité du chef d'établissement qui arrête l'emploi du temps des AESH en fonction des besoins des élèves notifiés par la CDAPH. Il assure la coordination des AESH, en lien avec l'équipe enseignante et avec l'appui d'un chargé de mission en tant que de besoin ».

Au-delà du fait qu'il ne paraisse pas de bonne méthode d'étendre un dispositif avant d'en avoir défini les contours et évalué les expérimentations (A), les PIAL reposent sur une logique de mutualisation de l'accompagnement qui n'est pas sans menacer les droits et la scolarisation des élèves en situation de handicap (B) et qui commande qu'en toute hypothèse, un bilan des expériences conduites soit établi avant toute généralisation (C).

A. UNE GÉNÉRALISATION PRÉCIPITÉE SANS ÉVALUATION PRÉALABLE QUI POSE UN PROBLÈME DE MÉTHODE

Un consensus assez large s'est dégagé parmi les personnes entendues pour considérer que la méthode gouvernementale en matière d'installation des PIAL n'était pas la bonne.

« On nous impose les PIAL sans concertation et sans que nous comprenions vraiment comment cela fonctionne », a déploré Mme Danièle Langlois, présidente de l'association Autisme France⁽³⁾.

(1) *Idem.*

(2) *Idem.*

(3) *Audition du 19 mars 2019.*

Bien des acteurs associatifs ont en effet eu le sentiment que la concertation « Ensemble pour l'école inclusive » conduite par le Gouvernement d'octobre 2018 à février 2019 n'était qu'un trompe-l'œil et que « *tout était joué d'avance* », pour reprendre une formule employée tant par Mme Danièle Langlois que par Mme Odile de Vismes, présidente de l'association « Tous pour l'inclusion ! »⁽¹⁾.

Le ressenti est le même du côté des enseignants, si l'on en juge par les propos de Mme Sophia Catella, représentante du SNUIPP-FSU, pour qui, « *dans le cadre de la concertation sur l'école inclusive, les enseignants n'[ont] vraiment pas été consultés sur ce sujet, alors qu'ils sont en première ligne du projet d'école inclusive* »⁽²⁾.

Outre le défaut de concertation autour de la mise en place des PIAL, c'est leur généralisation avant toute évaluation des expérimentations annoncées qui suscite la réprobation.

« *On ne devrait pas parler d'expérimentation quand il s'agit en fait d'une préfiguration* », s'est étonnée la secrétaire générale adjointe du SNES-FSU. Mme Valérie Sipahimalani.

L'étonnement est d'autant plus grand que, pour la mise en œuvre d'autres dispositifs de l'inclusion scolaire, la précipitation ne fut pas aussi grande. Comme l'a justement fait remarquer la vice-présidente de l'association Info Droit Handicap, Mme Caroline Coutant, « *le GEVA-SCO a été expérimenté pendant deux ans avant d'être généralisé à toute la France. On se demande pourquoi aller aussi vite s'agissant du PIAL* »⁽³⁾.

Et l'inquiétude est d'autant plus légitime que les auditions de la commission d'enquête ont fait apparaître qu'il n'est même pas certain que les expérimentations alléguées aient vraiment eu lieu.

À en croire M. Jérôme Motard, responsable du groupe « inclusion scolaire-ASH » du SNES-FSU, de nombreux enseignants ont fait partie d'un PIAL sans le savoir ! « *Il a fallu plusieurs mois à beaucoup de nos collègues pour réaliser qu'ils faisaient eux-mêmes partie d'un PIAL* », a-t-il confié⁽⁴⁾.

L'analyse ne semble guère différente du côté des accompagnants. Pour preuve, le témoignage très éclairant de M. Sébastien Monié, membre du collectif « AESH en action » : « *le rectorat de Toulouse utilise les quelques expérimentations qui se sont tenues dans notre département, dont relève le PIAL de mon établissement, comme un argument de réussite d'une démarche qu'il faudrait élargir à d'autres établissements. J'ai été surpris d'apprendre que l'établissement dans lequel je travaille fait partie des expérimentations réussies,*

(1) *Idem.*

(2) *Idem.*

(3) *Idem.*

(4) *Audition du 7 mai 2019.*

puisque, à ma connaissance en tant que membre de l'équipe de mise en place du PIAL, nous ne sommes encore que dans une phase de préparation en vue de la rentrée prochaine ! »⁽¹⁾.

D'autres personnes entendues ont confirmé non seulement que bien des expérimentations n'étaient ni achevées ni en cours, mais même qu'elles n'étaient pas encore lancées !

D'après M. Nicolas Eglin, président de la Fédération nationale des associations au service des élèves présentant une situation de handicap (FNASEPH), « *certains rectorats en sont seulement à l'identification des lieux où les PIAL vont être installés* ». Et d'ajouter : « *le format, le contour des PIAL restent très flous pour l'instant* »⁽²⁾.

Au-delà du caractère contestable de la méthode, ce sont les principes qui sous-tendent la création des PIAL qui appellent les réserves du rapporteur.

B. UNE MUTUALISATION DE L'ACCOMPAGNEMENT ÉRIGÉE EN PRINCIPE ET CONFIRMÉE PAR LES CHIFFRES, QUI POSE UN PROBLÈME DE FOND

Dans la contribution écrite qu'il a remise à la commission d'enquête, le SNES-FSU a fort bien résumé la cartographie des risques associés à la création des PIAL : « *il semble s'agir davantage d'une rationalisation des AESH en tant que moyens humains que d'une tentative d'apporter un meilleur accompagnement aux élèves en situation de handicap [1]. Tendancé à imposer sans preuve d'efficacité le modèle de l'AESH mutualisé au détriment de l'AESH individuel, ce dispositif complique le travail des AESH en éparpillant leurs tâches [3] et soulève des inquiétudes déontologiques en donnant un droit de regard aux chefs d'établissements sur les notifications des MDPH [2]* ».

1. Le risque que, pour des motifs budgétaires, l'aide mutualisée devienne la norme et l'aide individuelle, l'exception

Lors de son audition, le ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse, M. Jean-Michel Blanquer, a martelé qu'il n'avait « *jamais affirmé que la mutualisation était le principe, et l'individualisation l'exception* » et que « *le mot-clé, c'est le pragmatisme : dans certains cas, l'aide sera individualisée ; dans d'autres, mutualisée* »⁽³⁾.

Cette mise au point est particulièrement bienvenue car il ne semble pas que les directives ministérielles soient parfaitement appréhendées sur le terrain. Le rapporteur en veut pour preuve les propos tenus, lors de son audition, par

(1) *Idem.*

(2) *Audition du 14 mai 2019.*

(3) *Audition du 18 juin 2019.*

M. Jean-François Butel, inspecteur de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur (pôle inclusif ASH-76), qui a expliqué que « *les PIAL ne valent que dans l'hypothèse d'une acceptation généralisée de l'aide mutualisée, la seule qui soit de nature à intégrer la souplesse souhaitée. Le 9 avril 2018, la CDAPH 76 a pris l'engagement de privilégier l'aide mutualisée qui devient la norme et de faire en sorte que l'aide individuelle devienne l'exception* » ⁽¹⁾.

Cette conception des PIAL semble partagée par d'autres CDAPH que celles de la Seine-Maritime et par d'autres personnels de l'Éducation nationale.

En effet, le directeur de cabinet du président de la Fédération des associations pour adultes et jeunes handicapés (APAJH), M. Ali Rabeh, a fait lecture à la commission d'enquête « *d'un document officiel de l'académie de Limoges qui définit ainsi les PIAL pour la rentrée 2018 : "les PIAL sont une nouvelle forme d'organisation pour coordonner les moyens d'accompagnement humain en fonction des besoins des élèves en situation de handicap. Dans ce cadre, l'accompagnement humain mutualisé est désormais la norme tandis que l'accompagnement humain individualisé devient l'exception"* » ⁽²⁾.

Pour sa part, Mme Odile de Vismes, présidente de l'association « Tous pour l'inclusion ! », a rapporté à la commission d'enquête « *des présentations par les directions des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN) et les rectorats [...] qui évoquent souvent un objectif affiché de 80 % d'AVS mutualisés et de 20 % d'AVS individuels. Autrement dit, il s'agit de quotas plutôt que d'une évaluation individuelle des besoins des enfants* » ⁽³⁾.

Les mêmes échos ont émané de Mme Caroline Coutant, vice-présidente de l'association Info Droit Handicap. Dénonçant une « *logique budgétaire [qui] remet en cause l'évaluation des besoins de compensation* », elle a signalé que « *les premiers documents [qu'elle a] pu obtenir sur cette expérimentation indiquent, noir sur blanc, la volonté de réduire les notifications d'aides humaines individualisées pour généraliser l'aide mutualisée* ».

Plusieurs acteurs de terrain entendus par la commission d'enquête ont confirmé cette perception des PIAL, qu'il s'agisse d'accompagnants, d'enseignants, d'associations (de parents notamment)... ou du Défenseur des droits lui-même, qui a reconnu, lors de son audition, que « *cette approche semble privilégier les accompagnements mutualisés* » ⁽⁴⁾.

Du côté des accompagnants, M. Jérôme Antoine, membre du collectif AESH Île-de-France, a estimé que « *sous le joug de la contrainte du ministère du Budget et en se substituant à celui de la Santé, le ministère de l'Éducation nationale décrète unilatéralement que la mutualisation devient la règle et*

(1) Audition du 6 mai 2019.

(2) Audition du 2 avril 2019.

(3) Audition du 19 mars 2019.

(4) *Idem*.

l'individualisation l'exception. [En d'autres termes,] le payeur devient le prescripteur et le malade, son propre médecin » ⁽¹⁾.

Du côté des enseignants, Mme Sophia Catella, représentante du SNUIPP-FSU, a fait le même constat : « *avec la mise en place des PIAL mais aussi avec la mutualisation des AESH, l'accompagnement individuel tend à disparaître* » ⁽²⁾.

Enfin, du côté des associations, le sentiment est qu'« *il y a derrière tout cela une logique d'économies* », pour reprendre la formule de M. Nicolas Eglin, président de la FNASEPH ⁽³⁾.

Au-delà du ressenti des acteurs de terrain, ce sont les chiffres eux-mêmes qui tendent à réfuter les propos du ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse.

D'après les données que le Gouvernement lui-même a transmises au rapporteur, au 31 mars 2019, dans les premier et second degrés (enseignement public et privé), on comptait :

– 95 669 élèves accompagnés de façon individuelle par 57 034 personnes (40 259 AESH et 16 320 AVS) – soit un ratio de 1,58 élèves par accompagnant au niveau national (avec des variations allant de 1,04 dans l'académie de Nancy-Metz à 2 dans celle de Lille) ;

– 92 755 élèves accompagnés de façon mutualisée par 37 357 personnes (25 761 AESH et 11 596 AVS) – soit un ratio de 2,31 élèves par accompagnant au niveau national (avec des variations allant de 1,70 dans l'académie de Créteil à 3,43 dans celle de Grenoble, voire 4,38 en Martinique) ;

– 9 837 élèves accompagnés par quelque 3 542 personnes (2 701 AESH et 841 AVS) dans le cadre de pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL) – soit un ratio de 2,78 élèves par accompagnant au niveau national (avec des variations allant de 1,43 dans l'académie de Créteil à 4,14 dans celle de Strasbourg) ⁽⁴⁾.

Ces chiffres montrent que le nombre d'élèves par accompagnant est sensiblement plus élevé dans les PIAL (ratio de 2,78) que dans le cadre de l'accompagnement classique, même mutualisé (ratio de 2,31).

Les inquiétudes des familles, des équipes éducatives et des accompagnants quant à une accélération de la mutualisation de l'accompagnement à la faveur de la généralisation des PIAL sont donc parfaitement légitimes, tout comme le sont

(1) Audition du 7 mai 2019.

(2) Audition du 19 mars 2019.

(3) Audition du 14 mai 2019.

(4) Voir le tableau n° 9.5 figurant en annexe et présentant la situation de l'accompagnement des élèves en situation de handicap au niveau national, par académie et par département au 31 mars 2019.

leurs inquiétudes face à un risque de remise en cause du rôle prescripteur des CDAPH.

2. Le risque de remise en cause du rôle prescripteur de la CDAPH

La secrétaire d'État auprès du Premier ministre, chargée des personnes handicapées, Mme Sophie Cluzel, aura eu beau, lors de son audition, vouloir « rassurer les parents de la manière la plus ferme », en assénant que « les PIAL sont l'instrument d'organisation et de coordination des moyens » et qu'à travers eux, « nous ne revenons nullement sur le principe de l'évaluation par la MDPH »⁽¹⁾, il n'en demeure pas moins que ses propos sont à nuancer lorsqu'on lit les documents publiés par le Gouvernement lui-même. Ceux-ci évoquent en effet une identification des besoins par l'équipe pédagogique et éducative avant leur notification par les CDAPH⁽²⁾, ce que d'aucuns interprètent comme une remise en cause du principe selon lequel les besoins sont évalués par les équipes pluridisciplinaires d'évaluation (EPE) des MDPH, et non par les personnels de l'Éducation nationale.

Il semblerait en effet que le projet gouvernemental soit de confier aux enseignants, aux accompagnants, aux familles et à l'élève concerné le soin de réaliser une ébauche de PPS qui serait ensuite soumise à l'examen de la CDAPH.

C'est du moins ce qui transparaît dans les propos tenus à Dieppe par M. Jean-François Butel qui, tout en concédant qu'« un certain nombre de bruits ont laissé penser que le parcours personnalisé de scolarisation (PPS) pourrait être rédigé par les enseignants », a confirmé que « de fait, il pourrait être rédigé par l'équipe de suivi de la scolarisation pilotée par l'enseignant référent »⁽³⁾.

Si une telle analyse était confirmée, les craintes exprimées par les familles et les associations quant « au risque de confusion des rôles – par exemple entre enseignants et professionnels de santé »⁽⁴⁾ seraient justifiées.

Mme Odile de Vismes, présidente de l'association « Tous pour l'inclusion ! », redoute en particulier que, « si seuls les établissements scolaires contrôlent l'attribution des AVS mutualisés, peut-être est-il plus pratique pour l'école de confier à l'AVS mutualisé, sur une partie de son temps, un enfant qui n'a pas de handicap, mais qui est très perturbateur, plutôt qu'un enfant trisomique ou autiste, très calme, qui ne bougera pas, qui n'embêtera personne mais qui, de fait, ne va rien apprendre »⁽⁵⁾.

En d'autres termes – et pour reprendre ceux de Mme Caroline Coutant, vice-présidente de l'association Info Droit Handicap – « le PIAL reviendrait à

(1) Audition du 19 juin 2019.

(2) Voir le lien suivant : https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/2019_dp_ecole_inclusive.pdf.

(3) Audition du 6 mai 2019.

(4) Mme Christine Gétin, présidente de l'association « HyperSupers », audition du 21 mai 2019.

(5) Audition du 19 mars 2019.

donner aux enseignants le “pouvoir” de poser un diagnostic sur nos enfants, non pas en termes médicaux, mais en décidant que tel enfant a un besoin réel que tel autre n’en a pas. Il leur reviendrait de décider, par exemple, que tel enfant peut bénéficier de trois ou quatre heures d’accompagnement mutualisé, tel autre d’une heure seulement. Or, c’est à la MDPH qu’il appartient de statuer sur ces sujets. Ce que nous voyons, c’est que l’on est en train d’enlever un droit accordé à nos enfants et pour l’application duquel les familles se battent. Nous avons peur parce que, prochainement, les demandes ne passeront plus par la MDPH : c’est l’école qui décidera. C’est un retour à la situation qui prévalait avant la loi de 2005, lorsque l’école avait un droit de regard sur la possibilité ou non pour un l’enfant de suivre une scolarité normale et le droit d’orienter ceux qui seraient censés ne pas le pouvoir ».

Pour reprendre la métaphore médicale filée par M. Sébastien Monié, membre du collectif « AESH en action », aujourd’hui, *« la MDPH est le médecin qui fait une prescription et le rectorat est le pharmacien qui délivre le médicament. [...Or,] si l’on permet à des équipes enseignantes et éducatives de devenir le pré-prescripteur et d’établir un pré-diagnostic, c’est comme l’automédication : tout bon médecin vous le dira, ce n’est pas une bonne chose et cela peut provoquer très rapidement de nombreux problèmes »*⁽¹⁾.

Au demeurant, le moins que l’on puisse dire est que les enseignants ne paraissent pas particulièrement demandeurs d’un tel retour à la situation antérieure à la loi du 11 février 2005. D’après Mme Agnès Duguet, représentante du SNUIPP-FSU, *« aujourd’hui, si l’enseignant devait élaborer un PPS – ce que la MDPH ne parvient pas à faire puisque, comme cela a été dit, il n’y a en fait pas de PPS –, il lui faudrait du temps pour élaborer ce document, et il lui faudrait suivre une formation. Il ne peut pas à lui seul porter ce regard pluriprofessionnel qu’est supposée porter l’équipe pluridisciplinaire d’évaluation, censée élaborer le PPS aujourd’hui »*⁽²⁾.

Ce qui est certain, c’est que la latitude de prescription des CDAPH est aujourd’hui restreinte dans le cadre des PIAL expérimentés. La commission d’enquête en a obtenu la preuve à l’occasion de l’audition d’enseignantes-référentes et d’accompagnantes de PIAL de Seine-et-Marne, accompagnées d’une inspectrice de l’Éducation nationale chargée de l’adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés (IEN-ASH).

Lors de cette audition, il a en effet été expliqué, tant par une enseignante-référente que par l’IEN-ASH, qu’en Seine-et-Marne, la CDAPH a très officiellement décidé, en décembre 2017, que l’accompagnement mutualisé serait systématiquement retenu, initialement pour les enfants dont le besoin d’accompagnement est compris entre zéro et douze heures par semaine, et désormais pour ceux dont le besoin d’accompagnement est compris entre zéro et

(1) Audition du 7 mai 2019.

(2) *Idem.*

vingt-trois heures par semaine, et que l'accompagnement individualisé ne serait prescrit que lorsque ce besoin serait supérieur à vingt-quatre heures hebdomadaires ⁽¹⁾.

En d'autres termes, le curseur qui détermine si l'aide humaine est individuelle ou mutualisée est fixé moins au regard des besoins de l'enfant que du nombre d'heures d'accompagnement qui lui est alloué...

L'articulation de cette politique assumée par la CDAPH de Seine-et-Marne – qui semble être la condition du bon fonctionnement des PIAL de ce département – avec les dispositions de l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles ⁽²⁾ laisse pour le moins songeur...

Outre les prérogatives des CDAPH, les PIAL pourraient menacer l'organisation du service des AESH et des AVS.

3. Le risque de désorganisation du service des AESH et AVS

« Quant à l'arme révolutionnaire du ministre [de l'Éducation nationale et de la jeunesse], le PIAL, mis en place à la rentrée 2018 officieusement et en dehors de tout cadre juridique, il ne fera qu'accentuer nos mauvaises conditions de travail et les dégrader. En effet, la mutualisation d'accompagnement devenant le principe et l'individualisation l'exception, les accompagnements seront de plus en plus perlés et le suivi des élèves, de plus en plus aléatoire puisqu'au lieu d'accompagner deux ou trois élèves, nous en accompagnerons cinq ou six, et ce sans augmentation de quotités horaires ni de salaire ».

Tel est le sombre tableau des conséquences potentielles des PIAL sur l'organisation du service des accompagnants que Mme Virginie Cassand, membre du collectif « AESH-Loi de 2005 », a brossé devant la commission d'enquête.

Le même pessimisme a pointé dans les propos de représentants de syndicats d'enseignants. Outre qu'ils perçoivent « *mal l'apport pédagogique du PIAL pour les enseignants* », certains ont indiqué avoir « *eu des remontées d'AESH considérant que cet outil pouvait déstructurer ou désorganiser leur service* » ⁽³⁾, dans la mesure où les accompagnants sont appelés à être affectés (et donc « déplacés ») par les IEN-ASH dans le premier degré et par les chefs d'établissement dans le second degré.

(1) *Audition du 18 juin 2019.*

(2) *Ce texte prévoit qu'« une commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées [CDAPH] prend, sur la base de l'évaluation [des besoins de compensation] réalisée par l'équipe pluridisciplinaire, des souhaits exprimés par la personne handicapée ou son représentant légal dans son projet de vie et du plan personnalisé de compensation proposé, [...] les décisions relatives à l'ensemble des droits de cette personne, notamment en matière d'attribution de prestations et d'orientation ».*

(3) *M. Jérôme Motard, responsable du groupe « Inclusion scolaire-ASH » du SNES-FSU, audition du 7 mai 2019.*

Certes, le ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse a, par circulaire du 5 juin 2019, confié aux recteurs d'académie le soin de mettre en place une organisation permettant d'assurer la gestion des AESH par un interlocuteur compétent en ressources humaines et spécifiquement identifié⁽¹⁾.

Mais il n'en demeure pas moins qu'aux yeux du rapporteur, le dialogue social gagnerait à ce que les commissions consultatives paritaires (CCP) – qui sont consultées pour les questions d'ordre individuel concernant les personnels contractuels – soient plus impliquées dans la gestion des affectations des accompagnants.

Proposition n° 51 Améliorer le dialogue social en renforçant le rôle des commissions consultatives paritaires (CCP) dans la gestion des affectations des accompagnants.

Il faut en effet bien avoir à l'esprit que les conditions de gestion des affectations des accompagnants peuvent avoir des répercussions sur la qualité de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Or, « *si un AESH suit un élève mais si l'on estime qu'un autre élève est prioritaire, on déplace l'AESH au titre du PIAL* », selon Mme Valérie Sipahimalani, secrétaire générale adjointe du SNES-FSU... tant et si bien que « *cet outil met les élèves en concurrence les uns avec les autres* »⁽²⁾ au lieu de répondre à leurs besoins.

Tout cela milite pour qu'en matière de PIAL, à l'instar de la tortue de l'une des fables de Jean de La Fontaine – que l'on sait chères au cœur du ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse⁽³⁾ –, le Gouvernement et le législateur « se hâtent avec lenteur ».

C. CONDUIRE UNE ÉVALUATION DES EXPÉRIMENTATIONS EN COURS AVANT TOUTE GÉNÉRALISATION DES « PIAL »

Comme l'immense majorité des personnes entendues, le rapporteur juge prématuré de généraliser les PIAL à la prochaine rentrée, sans retour sur les expériences qui sont censées avoir été menées depuis septembre 2018.

Pour reprendre la formule de M. Sébastien Monié, membre du collectif « AESH en action », « *un véritable coup de frein doit être mis sur les PIAL. Peut-être pas un coup d'arrêt, parce que si l'on réfléchit bien et si l'on regarde sur le papier, les PIAL ne sont pas une mauvaise solution en soi. Ils pourraient*

(1) Circulaire de la direction générale des ressources humaines n° 2019-090 du 5 juin 2019 relative au cadre de gestion des AESH.

(2) Audition du 7 mai 2019.

(3) Voir le lien suivant : https://www.francetvinfo.fr/replay-radio/question-d-education/les-fables-de-la-fontaine-le-cadeau-de-jean-michel-blancher-pour-tous-les-eleves-de-cm2_2787781.html

même être un outil très intéressant pour permettre une évolution de carrière, au travers du rôle de “chef d’équipe”, de tuteurs ou de référents » ⁽¹⁾.

Mais il n’en demeure pas moins que, « *dans la configuration actuelle des PIAL et leur mise en œuvre, [il y a] un danger pour la construction d’une école pleinement inclusive* », a estimé M. Ali Rabeh, directeur de cabinet du président de la Fédération des associations pour adultes et jeunes handicapés (APAJH) ⁽²⁾.

Ce dernier a notamment appelé l’attention de la commission d’enquête « *sur l’échelon territorial auquel seraient mis en place ces pôles. S’ils le sont à l’échelle de l’école ou du collège, il y a un risque : dès lors que le nombre de PIAL est inférieur à celui des établissements, certains seront spécialisés dans l’accueil des élèves en situation de handicap. Le principe de la scolarisation de chaque enfant dans l’école de son quartier, à la base de l’école inclusive, pourrait [dès lors] être mis en péril* » ⁽³⁾.

En somme, il est « *assez baroque d’envisager la généralisation par la loi d’un dispositif qui n’a commencé à être expérimenté dans les académies que depuis septembre 2018 [alors même que] nous n’avons pas le début du commencement d’une évaluation de sa mise en œuvre, qui est différenciée selon les académies* » ⁽⁴⁾.

Le rapporteur juge donc indispensable que les trois prochaines années scolaires soient mises à profit pour conduire, chaque année, une évaluation sérieuse des PIAL, qui ne soit pas purement technocratique mais qui associe au contraire l’ensemble des acteurs concernés, qu’il s’agisse des personnels (équipes éducatives, accompagnants) ou des familles des élèves en situation de handicap.

Cette évaluation devra reposer sur des indicateurs tels que l’efficacité des moyens de compensation mis en œuvre, la qualité et la rapidité des réponses apportées aux besoins d’accompagnement identifiés, l’impact sur la situation des personnels (enseignants et accompagnants) et enfin l’effectivité de la mise en œuvre des notifications d’aide humaine des CDAPH.

(1) Audition du 7 mai 2019.

(2) Audition du 2 avril 2019.

(3) *Idem.*

(4) *Idem.*

Proposition n° 52 Conduire, dès la prochaine année scolaire et au cours des deux suivantes, une évaluation annuelle des PIAL qui associe notamment les représentants des parents et des personnels concernés et qui repose sur une grille d'évaluation prenant en compte l'efficacité des moyens de compensation mis en œuvre, la qualité et la rapidité des réponses apportées aux besoins identifiés, l'impact sur la situation des personnels ainsi que le respect des notifications des CDAPH.

III. ACCOMPAGNANTS : UNE PRÉCARITÉ QUI PERSISTE MALGRÉ LES MESURES GOUVERNEMENTALES

Certes, le ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse a annoncé, lors de son audition, avoir l'intention de « *considérer les quelque 80 000 AESH comme des personnels de l'Éducation nationale* », en les recrutant et en les formant autant que possible avant la rentrée scolaire, en leur attribuant une adresse fonctionnelle de courrier électronique ainsi que des codes d'accès aux équipements informatiques de leur lieu d'exercice, ou encore en mettant à leur disposition les documents de suivi des élèves ⁽¹⁾.

Néanmoins, au vu des éléments transmis par les services du ministre, il appert que les accompagnants demeurent encore à ce jour ce que notre collègue Aurélien Pradié – reprenant une formule des AESH eux-mêmes – a appelé les « *invisibles de l'Éducation nationale* » ⁽²⁾.

Les lacunes statistiques identifiées par le rapporteur trahissent en effet une relative méconnaissance des réalités vécues par les accompagnants (A), et ce ne sont pas les timides aménagements récents (B) qui vont les sortir de la précarité – contrairement aux réformes du statut (C) et de la formation (D) des accompagnants qui sont préconisées par le rapporteur.

A. UNE RÉALITÉ MAL CONNUE DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

Parmi les multiples questions que le rapporteur a posées au Gouvernement, certaines ont trouvé des réponses, ce qui permet de mieux appréhender, au moins en partie, la situation des accompagnants.

On sait ainsi que notre pays comptait, pour l'année scolaire 2018-2019, 71 175 AESH, correspondant à 42 358,5 ETP – soit une quotité horaire moyenne

(1) Voir la circulaire pour une école inclusive n° 2019-088 du 5 juin 2019.

(2) Rapport n° 1290 (XV^e législature) fait, au nom de la commission des Affaires culturelles et de l'éducation, sur la proposition de loi relative à l'inclusion des élèves en situation de handicap, par M. Aurélien Pradié, p. 9.

des contrats de travail (CDD et CDI confondus) équivalant à 60 % d'un contrat à temps plein.

Parmi ces 71 175 AESH :

– 14 541 (correspondant à 9 303,5 ETP) étaient bénéficiaires d'un CDI d'AESH dont la quotité moyenne était de 0,64 ;

– 56 634 (correspondant à 33 055 ETP) étaient bénéficiaires d'un CDD d'AESH, dont la quotité moyenne était de 0,58⁽¹⁾.

Parmi ces 56 634 personnes titulaires de CDD d'AESH :

– moins de 1 % (0,41 % exactement) bénéficiaient d'un CDD d'une durée de trois ans ;

– près de 75 % (72,74 % exactement) avaient été recrutées dans le cadre d'un CDD d'une durée d'un an ;

– environ 20 % (22,37 % exactement) l'avaient été dans le cadre d'un CDD d'une durée inférieure à un an⁽²⁾.

En revanche, s'agissant des AVS, de leurs effectifs (au niveau national et par académie), de la durée moyenne de leurs contrats et de la quotité horaire moyenne de ces derniers, le Gouvernement n'a transmis aucune information au rapporteur. Les rares éléments disponibles sont ceux cités par les inspections générales des Affaires sociales, de l'éducation nationale et de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche ainsi que par la Cour des comptes qui, l'an passé, faisaient respectivement état de 50 000 contrats aidés d'AVS en octobre 2017⁽³⁾ et de 43 000 contrats de cette catégorie à la fin de l'année 2017⁽⁴⁾. La Cour des comptes mentionnait en outre un objectif gouvernemental de 30 500 contrats aidés d'AVS pour la dernière rentrée scolaire⁽⁵⁾.

Si le Gouvernement n'a pas davantage été en mesure d'indiquer au rapporteur le salaire moyen mensuel des AVS, il a en revanche été capable de lui préciser que le salaire moyen mensuel des AESH – qui, décidément, semblent bien mieux connus que les AVS – était de 1 594 euros bruts pour un contrat à temps plein – chiffre qu'il faut relativiser dans la mesure où la quotité horaire moyenne des CDD et CDI d'AESH correspond à 60 % de celle d'un contrat à

(1) Voir le tableau n° 10.1 figurant en annexe et présentant les effectifs des AESH, par type de contrat (CDD/CDI), au niveau national et par académie, pour l'année scolaire 2018-2019.

(2) Voir le tableau n° 10.2 figurant en annexe et présentant la répartition des AESH en fonction de la durée de leur contrat pour l'année scolaire 2018-2019.

(3) IGAS-IGEN-IGAENR, Évaluation de l'aide humaine pour les élèves en situation de handicap, juin 2018, p. 30.

(4) Cour des comptes, Le recours croissant aux personnels contractuels : un enjeu désormais significatif pour l'éducation nationale, Communication à la commission des Finances du Sénat, mars 2018, p. 38.

(5) Ibidem, pp. 10, 37 et 68.

temps plein... ce qui donne un salaire moyen effectif plus proche de 950 euros bruts par mois.

Cette estimation est sans doute encore supérieure à bien des réalités si l'on en croit les contributions écrites et orales fournies à la commission d'enquête. En effet, dans l'une des contributions écrites remises au rapporteur par les représentants d'accompagnants d'élèves en situation de handicap, il est expliqué qu'« être AESH aujourd'hui, c'est, dans l'immense et écrasante majorité [des cas], être une femme non diplômée, en contrat précaire à temps partiel de 24 heures rémunéré 700 euros, ne sachant pas si, l'année d'après, elle sera renouvelée ».

Lors de son audition, Mme Claire Lysiane, AESH à l'école élémentaire Sonia-Delaunay de Dieppe, a quant à elle évoqué une rémunération de 610 euros par mois, pour 20 heures de travail hebdomadaire, après dix années d'exercice du métier d'accompagnant sans CDI ni formation.

Pour ce qui est de la rémunération moyenne mensuelle des AVS, le rapporteur n'a d'autre choix, pour en avoir une idée, que de se contenter des témoignages recueillis par nos collègues Christophe Bouillon et Aurélien Pradié, dans leurs récents rapports sur leurs propositions de loi respectives. Le premier évoque un salaire 687 euros par mois pour 20 heures de travail hebdomadaire ⁽¹⁾, le second un salaire de 1 282 euros nets mensuels pour un contrat à temps plein de 41 heures hebdomadaires ⁽²⁾ – étant précisé que la durée du temps est susceptible de varier d'une académie à l'autre (41 heures dans celle de Paris, 35 heures dans d'autres académies).

En effet, ainsi que l'a déploré Mme Hélène Élouard, AESH et animatrice du collectif AESH national CGT, « les académies et les départements disposent chacun d'un pouvoir dont ils usent à leur convenance, et les AESH comme les élèves en situation de handicap sont tributaires de ces disparités. D'une académie à l'autre, chaque département produit un guide de l'AESH différent, ce qui conduit à des irrégularités dans l'application de la réglementation dans les domaines du salaire ou des heures devant être effectuées par les AESH » ⁽³⁾.

Si l'on sait que l'ancienneté moyenne des AESH est de 1 an et 8 mois pour ceux qui sont recrutés en CDD et de 3 ans et 6 mois pour ceux qui sont recrutés en CDI, on ignore, là encore, ce qu'il en est pour les AVS.

De la même façon, on ignore tout (et le Gouvernement aussi) :

– du niveau de qualification des accompagnants (AVS ou AESH) antérieurement à la prise de fonction, car, d'après la DGESCO, « le renseignement du niveau de diplôme dans les systèmes d'information des ressources humaines

(1) Rapport n° 1598 précité, p. 25.

(2) Rapport n° 1290 précité, p. 23.

(3) Audition du 26 mars 2019.

est lacunaire notamment s'agissant des contractuels (environ 3 000 diplômés renseignés pour près de 70 000 AESH). Cette situation rend toute exploitation statistique inopérante » ;

– du nombre annuel total de démissions d'AVS et d'AESH car, selon la DGESCO, « *la DGRH [du ministère] ne procède pas au suivi de ces situations qui requièrent une enquête auprès des académies* ».

Face à de telles lacunes, le rapporteur ne peut que vivement recommander au ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse de se doter des outils statistiques propres à permettre une meilleure connaissance du profil et de la formation de l'ensemble des accompagnants (et pas seulement des AESH), du volume horaire de leurs contrats, ou encore de leur rémunération moyenne.

Proposition n° 53 Mettre en place, au sein du ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, les outils statistiques propres à permettre une meilleure connaissance du profil et de la formation des accompagnants, du volume horaire de leurs contrats, ou encore de leur rémunération moyenne.

Heureusement, le « portrait-robot » des accompagnants a pu être affiné grâce aux résultats d'une enquête réalisée auprès d'eux, par les représentants du collectif AESH-AVS, dans la perspective de leur audition. Il ressort de cette enquête que, chez les accompagnants :

« – plus de 95 % sont des femmes ;

« – 80 % sont au moins titulaires du baccalauréat ;

« – 70 % ont un contrat d'une quotité inférieure à 60 % d'un temps plein ;

« – le nombre moyen d'élèves accompagnés est de quatre ;

« – le nombre moyen d'heures invisibles travaillées et non rémunérées chaque mois est de 8,10 ;

« – le salaire moyen mensuel est de 752,50 euros nets ;

« – les démissions effectives ou envisagées sont essentiellement motivées par le niveau de la rémunération, l'absence ou le manque de reconnaissance professionnelle, l'absence ou le manque de matériel mis à disposition

(fournitures, frais de transport, frais de repas à la charge des accompagnants, etc.) »⁽¹⁾.

Ce « profil-type » des accompagnants a été précisé, lors de son audition, par M. Jérôme Antoine, membre du collectif « AESH Île-de-France », qui a fait « un petit résumé de la situation actuelle de [leur] cadre d'exercice : 2 ans ou 9 mois de contrat unique d'insertion (CUI), puis six ans de CDD renouvelable tous les ans et, au bout, peut-être un CDI ; des temps partiels imposés, avec des quotités horaires variables selon les départements au sein d'une même académie ; une rémunération moyenne de 650 euros nets par mois ; aucune formation initiale et continue ; pas de possibilité de portabilité du contrat d'une académie à l'autre ; pas d'assurance chômage. Bref, tous les ingrédients d'une précarité bien robuste »⁽²⁾.

À juste titre, les accompagnants vivent mal cette précarité, et en particulier le manque de reconnaissance qui se traduit notamment par l'absence de visibilité sur la reconduction (ou non) de leur contrat.

D'après Mme Hélène Élouard, dans la mesure où « chaque année, c'est une source d'angoisse pour l'AESH qui se demande si son contrat va être ou non renouvelé » et dans la mesure où « on confond souvent les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) et les AESH », ces derniers sont soumis à « des pressions pour assurer des missions [qu'ils n'ont] pas à faire, [par exemple] changer des couches, faire du ménage ou encore surveiller les élèves dans la cour de récréation »⁽³⁾.

« Nous passons l'été sans savoir si nous travaillerons en septembre, ni pour quelle quotité d'heures, ni où. On ne vit pas. [s'est désolée Mme Jennyfer Leclerc, AESH à l'école élémentaire Sonia-Delaunay de Dieppe. Avant d'ajouter :] savoir avant l'été où l'on va être et pour combien d'heures serait pour nous un minimum »⁽⁴⁾.

À cet égard, le rapporteur ne peut que soutenir les suggestions formulées, lors de son audition à Dieppe, par M. François-Xavier Durand, représentant de la CGT. De son point de vue, « au-delà de la question du statut, concrètement, une

(1) Lors de son audition, le 26 mars 2019, Mme Hélène Élouard, animatrice du collectif AESH national CGT, a précisé que « comme on peut avoir à s'occuper de deux élèves dans deux établissements différents, y compris dans la même journée, on est amené à se déplacer. Or ces déplacements entre deux écoles ne sont pas pris en charge, non plus que les déplacements lorsque nous devons suivre une formation. Pourtant, lorsque l'on est dans un département très rural, on peut faire cinquante kilomètres pour se rendre à une formation. Ce n'est pas facile pour quelqu'un qui gagne 600 euros par mois de devoir avancer les frais qui seront remboursés très tardivement – jusqu'à deux ans – voire pas du tout ». En outre, « les frais de repas en cas d'accompagnement de l'élève ne sont pas non plus remboursés. En effet, s'il est indiqué, dans le projet personnalisé de scolarisation (PPS), que l'on doit accompagner l'élève à la cantine, nous devons payer notre repas, ce qui est absolument scandaleux ». Bref, « il est difficile de garder les personnels en fonction au vu des conditions de travail très difficiles [...] qui entraînent de nombreuses dépressions et démissions ».

(2) Audition du 7 mai 2019.

(3) Audition du 26 mars 2019.

(4) Audition du 6 mai 2019.

centralisation de la connaissance du vivier d'AESH est nécessaire. [...] Des AESH attendent en juin et parfois jusqu'à fin août, début septembre, voire début octobre pour connaître leur affectation. [...] Au mois de mai, on devrait pouvoir faire une photo de tous les élèves pour lesquels des notifications courent sur deux ou trois ans et résoudre au moins 80 % des affectations des AESH »⁽¹⁾.

Une gestion plus structurée, plus prospective, plus anticipative contribuerait à offrir plus de visibilité non seulement aux AESH (quant à leur devenir), mais aussi aux familles (quant aux conditions de scolarisation de leurs enfants). Or, sur ce point, bien des progrès restent à faire d'après les chiffres issus de l'enquête *Rentrée 2018 : avec ou sans AVS ?* précitée. Sur près de 2 000 familles interrogées, « *seules 43 % des familles savaient, plus d'une semaine avant la rentrée, que l'AVS serait là à la rentrée. 18 % l'ont su moins d'une semaine avant la rentrée. Et 39 % n'en savaient rien jusqu'au jour de la rentrée* »⁽²⁾.

Cette précarité est difficile à vivre pour les accompagnants, mais aussi pour les élèves accompagnés et pour leurs familles. Car, comme l'a rappelé Mme Caroline Coutant, vice-présidente de l'association Info Droit Handicap, la précarité des contrats et de la « *mauvaise organisation dans la gestion des recrutements entraînent de nombreuses ruptures d'accompagnement. Résultat : pas de repos pour les parents. Le non-respect des notifications d'aide humaine ou les ruptures d'accompagnement interviennent toute l'année* »⁽³⁾.

Mme Odile de Visme, présidente de l'association « Tous pour l'inclusion ! », a abondé en ce sens, faisant mention des AVS « *qui sont absents, de ceux qui ne sont pas là à la rentrée, de ceux qui disparaissent en cours d'année parce que leur contrat aidé a pris fin ou parce qu'ils ont démissionné à force d'être payés au lance-pierre, de ceux qui sont en arrêt maladie ou en formation et que l'inspection d'académie ne remplace pas. Or, selon nos estimations, quand l'AVS est absent, dans près de 20 % des cas, l'enfant est déscolarisé* »⁽⁴⁾.

Les répercussions de la précarité qui frappe les accompagnants peuvent donc être tragiques pour les élèves aussi.

Et ce ne sont pas les timides ajustements récents auxquels la majorité actuelle et la précédente ont procédé qui vont y remédier.

B. DE RÉCENTS AJUSTEMENTS QUI MANQUENT D'AMBITION

Lors de son audition, le ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse, M. Jean-Michel Blanquer, s'est targué de vouloir opérer une « *révolution*

(1) *Idem.*

(2) *Tous pour l'inclusion ! (TouPi), Egalité, Info Droit Handicap et Autisme France, Rentrée 2018 : avec ou sans AVS ?, septembre 2018, p. 7.*

(3) *Audition du 19 mars 2019.*

(4) *Idem.*

copernicienne » en faisant des AESH « *des membres à part entière de la maison Éducation nationale, à l'échelle de la nation, à l'échelle des rectorats, à l'échelle des départements et, évidemment, à l'échelle des établissements* » [ce qui se traduirait] « *par des mesures de tous ordres comme la participation aux réunions en amont de la rentrée* » ⁽¹⁾.

L'on ne peut que louer l'intention du ministre. Néanmoins, il faut rappeler que des mesures telles que l'association des accompagnants aux entretiens préalables à la rentrée scolaire ou aux équipes de suivi de la scolarisation (ESS) n'ont été inscrites, par voie d'amendement gouvernemental, à l'article 25 du projet de loi pour une école de la confiance que parce qu'elles avaient été votées par l'Assemblée nationale quelques jours plus tôt, dans le cadre de l'examen en première lecture de la proposition de loi pour une école vraiment inclusive qui, déposée par M. Christophe Bouillon et les membres du groupe socialiste, n'avait reçu qu'un soutien modéré de la part du Gouvernement.

La méthode a d'ailleurs été critiquée, lors de son audition, par M. Jérôme Antoine, membre du collectif « AESH Île-de-France », qui a déploré qu'« *alors que le ministre annonçait que cette concertation [« Ensemble pour une école inclusive »] ferait l'objet d'un rendu de conclusions courant mars, le même jour, en l'occurrence le 11 février, il choisissait d'imposer ses propres conclusions dans l'urgence et sans étude d'impact, par l'amendement n° 1058 à son projet de loi pour une école de la confiance – projet de loi qui ne comportait, jusqu'à la dernière minute, aucune référence à l'école inclusive* » ⁽²⁾.

Au-delà du caractère discutable de la méthode, c'est, du point de vue du rapporteur, le manque d'ambition des réformes mises en œuvre par les précédente et actuelle majorités, qui prête le flanc à la critique, qu'il s'agisse de la création du diplôme d'État d'accompagnant éducatif et social (1), de la formation de 60 heures promise aux AVS (2), de la transformation des contrats aidés en contrats d'AESH (3) ou encore du recrutement annoncé des AESH sous CDD d'une durée minimale de trois ans (4).

1. Un diplôme d'État d'accompagnant éducatif et social (DEAES) très peu développé

Le décret n° 2016-74 du 29 janvier 2016 relatif au diplôme d'État d'accompagnant éducatif et social et modifiant le code de l'action sociale et des familles a créé un diplôme unique en remplacement des diplômes d'État d'auxiliaire de vie sociale et d'aide médico-psychologique.

Un arrêté du 29 janvier 2016 relatif à la formation conduisant au diplôme d'État d'accompagnant éducatif et social a précisé le contenu de la formation de ce diplôme qui peut être obtenu, en tout ou partie, par la validation des acquis de

(1) Audition du 18 juin 2019.

(2) Audition du 7 mai 2019.

l'expérience (VAE) et qui est structuré en un socle commun de compétence et trois spécialités : « Accompagnement de la vie à domicile », « Accompagnement de la vie en structure collective » et « Accompagnement à l'éducation inclusive et à la vie ordinaire ». La formation théorique et pratique en vue de l'obtention de ce diplôme se déroule sur une amplitude de douze à vingt-quatre mois.

Ce diplôme ouvre la voie au recrutement en qualité d'AESH dans la mesure où l'article 2, 1^o, du décret n° 2014-724 du 27 juin 2014 relatif aux conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap prévoit que les AESH sont recrutés parmi « *les candidats titulaires d'un diplôme professionnel dans le domaine de l'aide à la personne* »⁽¹⁾.

On pourrait, de prime abord, se féliciter de cet effort de structuration de la formation des accompagnants. Mais encore faudrait-il que le DEAES soit adapté aux exigences réelles de l'accompagnement des élèves en situation de handicap et qu'il soit effectivement délivré.

Or, s'agissant, en premier lieu, de la conception du diplôme et de sa pertinence, le Conseil national consultatif des personnes handicapées (CNCPPH) les a remises en cause de façon cinglante l'an dernier, estimant que « *ce diplôme ne correspond pas à l'exigence de qualité de l'accompagnement d'un jeune à l'école ou en études supérieures. L'ensemble des membres de la Commission sont d'accord pour dire que le choix du niveau V [CAP-BEP] est inadapté à la mission. Le niveau unique ne correspond pas à la réalité des besoins des jeunes* »⁽²⁾.

Du côté des enseignants, la représentante du SNUIPP-FSU, Mme Sophia Catella, a également regretté, lors de son audition, « *que le diplôme qui a été mis en place soit un diplôme de niveau V. Il aurait fallu qu'il soit de niveau IV [baccalauréat], assorti de la formation adaptée* »⁽³⁾.

Ce point de vue est partagé par un certain nombre d'acteurs associatifs, parmi lesquels Mme Marie-Christine Philbert, vice-présidente de la FNASEPH, pour qui le DEAES « *ne répond pas à la "commande", puisque c'est un diplôme de niveau V, et que pour accompagner un enfant à l'école, même à la maternelle, et plus encore, bien sûr, à l'école élémentaire, au collège, au lycée, un niveau V est largement insuffisant en termes de connaissances et d'aptitudes* »⁽⁴⁾.

À titre comparatif, « *au Québec, par exemple, les élèves autistes sont accompagnés par des intervenants techniques, des éducateurs spécialisés [qui sont] recrutés à un niveau "bac + 2"* », d'après Mme Danièle Langlois, présidente de l'association Autisme France.

(1) Il faut cependant préciser que le recrutement en qualité d'AESH peut aussi s'effectuer sans diplôme, sur la seule base d'une expérience professionnelle d'une durée minimale initialement fixée à deux ans, et ramenée l'an dernier à neuf mois par le Gouvernement (décret n° 2018-666 du 27 juillet 2018 modifiant le décret n° 2014-724 du 27 juin 2014).

(2) CNCPPH, École inclusive : état des lieux, réflexions et recommandations, avril 2018, p. 20.

(3) Audition du 19 mars 2019.

(4) Audition du 14 mai 2019.

Il semblerait que les accompagnants eux-mêmes soient insatisfaits de l'architecture de DEAES, si l'on en juge par l'une des contributions écrites remises au rapporteur par les représentants d'AESH qui expliquent qu'« *en l'état, le DEAES [...] apporte à ceux qui ont pu se le payer une formation certes diplômante, mais non qualifiante, car ne répondant pas aux besoins du terrain et n'offrant pas à ses détenteurs les réels outils pour accompagner les élèves* ».

Encore faudrait-il que la formation en vue de l'obtention du DEAES soit suivie. Or, s'agissant, en second lieu, de la mise en œuvre effective de ce diplôme, les chiffres fournis au rapporteur par le Gouvernement laissent pour le moins circonspect. En effet, la réponse quelque peu contradictoire de l'exécutif fait état de :

– 278 formations au titre du DEAES qui auraient eu lieu en 2017, sans que l'on soit en mesure de préciser combien ont été ouvertes dans la spécialité « Accompagnement à l'éducation inclusive à la vie ordinaire » ;

– 667 étudiants en DEAES qui auraient choisi l'option « éducation inclusive ».

Toujours est-il que le faible taux de délivrance du DEAES est attesté par l'enquête qui a été réalisée, pour les besoins de leur audition, par les représentants du collectif « AESH-AVS en action », et qui révèle que 93 % des accompagnants interrogés ne sont pas titulaires du DEAES.

Face à un tel constat d'échec, le rapporteur ne peut que recommander de refondre ce diplôme afin d'en faire un diplôme de niveau IV (baccalauréat), tout en réservant bien sûr aux personnels en poste la possibilité de l'obtenir par équivalence ou par la VAE.

Proposition n° 54 Refondre le diplôme d'État d'accompagnant éducatif et social (DEAES) pour en faire un diplôme de niveau IV (baccalauréat) tout en permettant aux personnels en poste d'y accéder par équivalence ou par validation des acquis de l'expérience (VAE).

2. La formation de soixante heures promise aux auxiliaires de vie scolaire (AVS)

Le Gouvernement a beau jeu d'annoncer, début juin 2019, une « *formation d'adaptation à l'emploi de 60 heures garantie pour tous les accompagnants à la rentrée 2019* »⁽¹⁾... alors que celle-ci était déjà prévue par le décret n° 2018-666 du 27 juillet 2018 et que ce décret ne faisait lui-même que consacrer une pratique plus ancienne permettant aux titulaires de contrats aidés de bénéficier d'une formation d'insertion professionnelle.

(1) Voir le lien suivant : https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/2019_dp_ecole_inclusive.pdf

Ce n'est en effet pas d'hier que les AVS recrutés dans le cadre de contrats aidés se voient proposer une formation d'insertion professionnelle d'une durée de 60 heures sur deux ans, mise en œuvre par les inspecteurs des premier et second degrés à partir de 20 modules de trois heures réalisés par l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA) ou délivrée par les réseaux des groupements d'établissements pour la formation continue de l'Éducation nationale (GRETA).

Comme l'a rappelé M. Jérôme Antoine, membre du collectif « AESH Île-de-France », « *les 60 heures de formation existent depuis 2005* »⁽¹⁾.

Il faut cependant reconnaître, avec Mme Hélène Élouard, AESH et animatrice du collectif AESH national CGT, que cette formation, présentée à tort comme une nouveauté par le ministre, n'est pas toujours dispensée. Mais là encore, le Gouvernement n'a pas été en mesure d'indiquer au rapporteur le nombre d'AVS en poste qui n'ont pas reçu cette formation.

Par ailleurs, selon Mme Élouard, « *jusqu'à présent, elle consistait en fait en une information* », si bien que « *les AESH sont obligés de s'autoformer en dehors de leur temps de travail, ce qui pose un réel problème. Nous ne sommes pas formés aux différentes formes de handicap, on nous lance dans l'arène et nous devons nous débrouiller avec les élèves* »⁽²⁾.

Au rang des effets d'annonce, il faudrait également citer la très relative déprécarisation censée résulter de la transformation de contrats aidés d'AVS en contrats d'AESH.

3. La transformation de contrats aidés d'AVS en contrats courts d'AESH

Lors de la rentrée de 2016, la majorité de l'époque a engagé un plan de transformation progressive, sur cinq ans, de 56 000 contrats aidés en 32 000 contrats d'AESH, avec l'objectif affiché de « déprécariser » les premiers et de stabiliser le « vivier » des seconds pour faire face au besoin croissant d'accompagnement éducatif.

L'actuelle majorité n'a fait que poursuivre la mise en œuvre de ce plan initié avant son arrivée au pouvoir, en transformant, à la rentrée 2018, 11 200 contrats aidés en 6 400 emplois d'AESH⁽³⁾.

D'après une circulaire du ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse en date du 18 avril 2019, « *il a été décidé de transformer, dès la rentrée 2019, 29 000 contrats aidés en 16 571 ETP d'AESH : 11 200 contrats aidés au titre de la vague de transformation initialement prévue, et 17 800 contrats aidés*

(1) Audition du 7 mai 2019.

(2) Audition du 26 mars 2019.

(3) Réponse ministérielle à la question écrite n° 6152, JO AN, 17 avril 2018. Voir le lien suivant : <http://questions.assemblee-nationale.fr/q15/15-6152QE.htm>.

au titre d'une mesure complémentaire de transformation », l'objectif étant « d'assurer l'accompagnement des élèves en situation de handicap en recourant exclusivement à des contrats d'AESH, de façon à ne plus avoir aucun AVS exerçant sous statut de contrat aidé au plus tard le 1^{er} juillet 2020 ».

Cependant, il est permis de douter de l'impact réel de ce processus de transformation sur la précarité des accompagnants si les contrats d'AESH proposés sont des contrats aussi courts que les contrats aidés. Or, à cet égard, il faut rappeler que :

– 95 % des quelque 56 634 personnes titulaires de CDD d'AESH sont recrutés dans le cadre de contrats d'une durée inférieure ou égale à un an ⁽¹⁾ ;

– si 14 541 AESH sont salariés sous CDI, « ce sont des contrats à temps partiel, principalement pour une quotité horaire de 50 % à 60 %, ce qui représente en moyenne un salaire de 600 à 700 euros nets par mois » ⁽²⁾.

Par ailleurs, la circulaire du 18 avril 2019 indique que « dans la mesure où le présent plan de transformation repose sur des recrutements par les EPLE, son financement est désormais assuré exclusivement par des crédits hors titre II »... au mépris des recommandations de la Cour des comptes qui conteste depuis plusieurs années l'approche consistant à faire recruter une partie des AESH par les EPLE, et donc hors plafond d'emplois, car cela aboutit à ce que « leur rémunération n'est pas incluse dans le titre II budgétaire du ministère [de l'Éducation nationale] » ⁽³⁾.

Qui plus est, la commission d'enquête a pu constater que le fossé pouvait être très large entre les effets d'annonce et la réalité puisqu'il lui a été remis un courriel adressé le 10 mai 2019 aux enseignants-référents de l'académie de Créteil indiquant que « pour des problématiques budgétaires, [les services étaient] contraints, à la demande du rectorat, de ne plus recruter d'AESH jusqu'à nouvel ordre. De fait, les transformations de personnels en contrat aidé en AESH sont suspendues à partir d'aujourd'hui »... et les enseignants-référents destinataires de ce courriel ont été priés « de bien vouloir veiller à ce qu'aucun AVS ne se rende dans les écoles à expiration de leur contrat aidé ».

De la même façon, la promesse de CDD triennaux récemment faite aux AESH à l'article 25 du projet de loi pour une école de la confiance risque de se fracasser sur la réalité de l'annualité des enveloppes budgétaires allouées à la rémunération de ces accompagnants...

(1) Voir le tableau n° 10.2 figurant en annexe et présentant la répartition des AESH en fonction de la durée de leur contrat pour l'année scolaire 2018-2019.

(2) Mme Hélène Élouard, AESH et animatrice du collectif AESH national CGT, audition du 26 mars 2019.

(3) Cour des comptes, Le recours croissant aux personnels contractuels : un enjeu désormais significatif pour l'éducation nationale, communication à la commission des Finances du Sénat, mars 2018, p. 43.

4. La précarité triennale promise aux AESH

Certes, l'article 25 du projet de loi pour une école de la confiance entame un processus de reconnaissance du métier d'AESH en prévoyant :

– le principe d'un entretien entre les parents ou les représentants légaux de l'enfant ou de l'adolescent en situation de handicap avec le ou les enseignants qui en ont la charge ainsi qu'avec l'accompagnant, soit en amont de la rentrée scolaire, soit au moment de la prise de fonction de l'accompagnant ;

– l'association des accompagnants aux ESS ;

– le recrutement des accompagnants par CDD d'une durée minimale de trois ans, renouvelable une fois.

Mais il faut rappeler que toutes ces avancées sont moins dues au zèle du Gouvernement qu'à celui des parlementaires, et plus précisément de notre collègue Christophe Bouillon dont la proposition de loi pour une école vraiment inclusive, adoptée par l'Assemblée nationale en première lecture le 31 janvier 2019⁽¹⁾, a été intégralement reprise et introduite quelques jours plus tard par voie d'amendement gouvernemental dans le projet de loi pour une école de la confiance.

Il faut également ajouter que le texte gouvernemental est moins ambitieux que celui de Christophe Bouillon qui, à son dépôt, prévoyait le recrutement direct des AESH en contrat à durée indéterminée⁽²⁾.

À défaut d'une telle mesure – et pour reprendre la formule de Mme Virginie Cassand, membre du collectif « AESH Loi de 2005 » – « *s'agissant de l'obtention d'un CDI, rien de nouveau : six fois un ou deux fois trois, cela fait toujours six années de période d'essai* »⁽³⁾.

Par ailleurs, on peut s'interroger sur l'échéance à laquelle l'ensemble des AESH bénéficiaires de CDD seront effectivement recrutés dans le cadre de contrats de trois ans quand on sait qu'aujourd'hui, ces contrats triennaux concernent moins de 1 % (0,41 % exactement) des AESH titulaires de CDD⁽⁴⁾.

En outre, comme l'a fort justement signalé M. François-Xavier Durand, représentant CGT, lors de son audition à Dieppe, « *le fait que les départements continuent de fonctionner à partir d'enveloppes annuelles, comme nous l'avons vécu cette année, représente toujours un blocage. [...] Les services du rectorat se voyant signifier des budgets annuels, ils ne peuvent s'engager à faire des contrats*

(1) Voir le lien suivant : <http://www.assemblee-nationale.fr/15/ta/ta0225.asp>.

(2) Voir la proposition de loi n° 1540 (XV^e législature), accessible au lien suivant : <http://www.assemblee-nationale.fr/15/propositions/pion1540.asp>.

(3) Audition du 7 mai 2019.

(4) Voir le tableau n° 10.2 figurant en annexe et présentant la répartition des AESH en fonction de la durée de leur contrat pour l'année scolaire 2018-2019.

de trois ou six ans comme prévu par les textes. Tant que les enveloppes budgétaires seront annuelles, nous rencontrerons des difficultés »⁽¹⁾.

En somme, et comme l'a bien résumé M. Jérôme Antoine, « *le ministère n'invente donc rien et, pire, va accroître les difficultés d'exercice de notre mission : d'une part, par le transfert de la rédaction du projet personnalisé de scolarisation (PPS) des maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) aux équipes éducatives ; d'autre part, par la mise en place des pôles inclusifs d'accompagnement localisé (PIAL)* »⁽²⁾.

C. SORTIR LES ACCOMPAGNANTS DE LA PRÉCARITÉ

« Le ministère est toujours dans une logique d'emplois contractuels et temporaires. Or depuis 2005, la réalité du terrain démontre bien que la fonction d'accompagnant est devenue permanente ».

Ces mots de M. Jérôme Antoine⁽³⁾ résument parfaitement l'analyse du rapporteur, qui consiste à considérer que la pérennisation incontestable des besoins d'accompagnement humain appelle de façon tout aussi incontestable une pérennisation du statut des accompagnants qui exercent un véritable métier.

Cela passe par le recrutement direct des accompagnants en CDI à temps plein d'AESH (1) et par une démarche volontariste pour faire accéder les accompagnants actuels à ce statut. Ils doivent être rémunérés sur la base d'une durée de travail hebdomadaire de vingt-quatre heures (2) et offrant à leurs titulaires des perspectives de progression de carrière (3).

1. Un recrutement direct en contrat à durée indéterminée (CDI) de droit public d'accompagnant d'élève en situation de handicap (AESH)

« Certes, la situation s'est améliorée, mais nous aurions aimé que les AESH accèdent au CDI beaucoup plus rapidement. Pourquoi attendre six ans ? »⁽⁴⁾

Comme Mme Odile de Vismes, présidente de l'association « Tous pour l'inclusion ! », le rapporteur « aurait aimé » qu'à l'instar de la version initiale de la proposition de loi de M. Christophe Bouillon pour une école vraiment inclusive⁽⁵⁾, le projet de loi pour une école de la confiance prévoie le recrutement direct des AESH par contrat à durée indéterminée.

(1) Audition du 6 mai 2019.

(2) Audition du 7 mai 2019.

(3) *Idem.*

(4) Audition du 19 mars 2019.

(5) Voir le lien suivant : <http://www.assemblee-nationale.fr/15/pdf/propositions/pion1540.pdf>.

Le recrutement des AESH directement en CDI ne serait que l'application des dispositions de la loi n° 84-16 du 11 janvier 1984 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'État.

L'article 4 de cette loi dispose en effet que « *des agents contractuels peuvent être recrutés [...] I° lorsqu'il n'existe pas de corps de fonctionnaires susceptibles d'assurer les fonctions correspondantes* » – ce qui est le cas s'agissant de l'aide humaine à la scolarisation des élèves en situation de handicap. Et l'article 6 bis de la même loi énonce que « *le contrat pris en application du I° de l'article 4 peut être conclu pour une durée indéterminée* ».

Les principes mêmes de l'organisation actuelle de la fonction publique d'État invitent donc à ce que, dans l'attente de la création d'un corps de fonctionnaires d'État chargés de l'accompagnement humain des élèves en situation de handicap, l'ensemble des accompagnants soient recrutés directement en CDI.

2. Le recrutement direct en CDI à temps plein sur la base d'une durée de travail hebdomadaire de vingt-quatre heures

Certes, le Gouvernement a annoncé, début juin, une « *augmentation du temps de travail moyen* » des accompagnants par expérimentation du dispositif du « *second employeur* », ainsi qu'une « *harmonisation du temps de service dans l'ensemble des académies avec du temps dédié à l'organisation de leur activité* »⁽¹⁾.

Mais, au-delà des contrats d'AESH proposés par le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, ce sont l'ensemble des contrats d'AESH proposés par l'État, y compris ceux proposés par le ministère de l'Agriculture et de l'alimentation dans les établissements d'enseignement agricole et maritime, qu'il conviendrait d'harmoniser.

Comme l'a reconnu lors de son audition le ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse, il semble que ce soit aujourd'hui loin d'être le cas, par exemple pour l'application des règles de la fonction publique relatives à la transformation de CDD de droit public en CDI de droit public⁽²⁾.

Et si les contrats d'AESH ont lieu d'être harmonisés, c'est, du point de vue du rapporteur, non seulement dans le sens d'un recrutement direct en CDI, mais aussi dans le sens d'un recrutement à temps plein sur la base d'une durée de travail hebdomadaire de vingt-quatre heures qui prenne mieux en compte la totalité des heures nécessaires à l'accomplissement des missions des AESH en intégrant les heures de travail « invisibles » mais complémentaires de l'accompagnement.

(1) Voir le lien suivant : https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/2019_dp_ecole_inclusive.pdf.

(2) Audition du 18 juin 2019.

En effet, comme l'a expliqué Mme Élise Caperan, chargée de mission de la Fédération UNSA des métiers de l'éducation de la recherche et de la culture (UNSA-Éducation), « *la reconnaissance du travail invisible quotidien des accompagnants sur le terrain – préparation des outils pédagogiques, rencontre des familles, participation aux sorties scolaires... – , au-delà du temps d'accompagnement stricto sensu, est également nécessaire* » ⁽¹⁾.

Selon Mme Hélène Élouard, AESH et animatrice du collectif AESH national CGT, « *aux 20 heures de travail hebdomadaire que nous effectuons, s'ajoutent six heures représentant du travail invisible. [...] La CGT réclame un taux de 24 heures de taux plein, qui inclurait ces heures invisibles* » ⁽²⁾.

Le rapporteur fait sienne cette proposition qu'il juge parfaitement légitime, car, ainsi que l'a exposé M. Yvon-Yvan Barabinot, professeur de lycée professionnel en EREA, les accompagnants n'ont aujourd'hui pas de temps reconnu pour se concerter avec le reste de l'équipe, et notamment pour échanger avec les enseignants. Il serait donc éminemment souhaitable que ce temps de concertation soit intégré dans le temps de service des accompagnants.

Le rapporteur a parfaitement conscience que le recrutement de l'ensemble des accompagnants en CDI de droit public d'AESH, à temps plein, sur la base d'une durée de travail hebdomadaire minimale de 24 heures est susceptible d'avoir un coût. Mais, pour reprendre la formule de Mme Sophia Catella, représentante du SNUIPP-FSU, « *l'école inclusive ne peut se faire à moyens constants* » ⁽³⁾. Ainsi que l'a fait observer M. Yvon-Yvan Barabinot, « *la scolarité des élèves nécessite de nombreux moyens financiers et humains, tant par l'emploi, le salaire que la formation des personnels. Cela demande un investissement budgétaire et une rupture avec les politiques actuelles* » ⁽⁴⁾.

Proposition n° 55 Améliorer la reconnaissance du métier d'AESH par l'aménagement d'un statut commun à l'ensemble des ministères recruteurs et garantissant une rémunération attractive et un déroulement de carrière. Le recrutement et l'accès du plus grand nombre possible d'accompagnants directement en contrat à durée indéterminée (CDI) à temps plein, sur la base d'une durée de travail hebdomadaire de 24 heures au moins qui prenne mieux en compte la totalité des heures nécessaires à l'accomplissement des missions en intégrant les heures de travail « invisibles » mais complémentaires de l'accompagnement, constituerait une avancée concrète et réelle.

(1) Audition du 16 mai 2019.

(2) Audition du 26 mars 2019.

(3) Audition du 19 mars 2019.

(4) Audition du 26 mars 2019.

3. Offrir aux AESH une perspective de progression de carrière

Avec le souci (parmi d'autres) d'offrir aux AESH une perspective de progression de carrière, notre collègue Aurélien Pradié, lors de l'examen en première lecture de sa proposition de loi n° 1230 relative à l'inclusion des élèves en situation de handicap, avait proposé que, dans chaque département, le directeur académique des services de l'Éducation nationale (DASEN) soit tenu de désigner au moins un AESH « ressources » – si ce n'est plusieurs, en fonction des effectifs scolaires du département – au(x)quel(s) pourraient être confiées des missions :

– soit d'appui au bénéfice des autres AESH, pour leur fournir des conseils et une expertise spécialisés dans l'accompagnement de certains types de handicap, comme l'autisme, ou de certaines activités proposées aux élèves en situation de handicap, en particulier dans le cadre des temps périscolaire et extrascolaire ;

– soit de remplacement ponctuel et temporaire d'AESH intervenant au sein des établissements d'enseignement public ou privé.

Susceptibles d'être mobilisés sur l'ensemble du territoire départemental, ces AESH seraient des ressources à la fois en temps et en compétences, un peu sur le modèle des enseignants spécialisés et des psychologues des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) qui, bien que de plus en plus rares, dispensent, sur le temps scolaire, des aides spécialisées aux élèves d'écoles maternelles et élémentaires en grande difficulté et apportent l'appui de leurs compétences aux équipes pédagogiques de ces écoles en les aidant à analyser les situations, à reconnaître et prendre en compte les besoins des élèves et à construire des réponses adaptées.

Le dispositif proposé par M. Aurélien Pradié s'inspirait peu ou prou de celui, mis en place en région parisienne, des AESH « tuteurs » désignés pour conseiller, soutenir et guider les accompagnants (en particulier ceux qui sont nouvellement recrutés) et pour faire le lien entre ces accompagnants et les équipes pédagogiques (notamment les enseignants référents et les enseignants « ressources » susceptibles d'apporter une aide pédagogique aux accompagnants).

En effet, comme l'a expliqué lors de son audition Mme Virginie Cassand, membre du collectif « AESH Loi de 2005 », *« les tuteurs ou tutrices ont une décharge de 13 heures d'accompagnement pour exercer leur tutorat, soit 3 demi-journées au cours desquelles ils peuvent soit recevoir leurs collègues du pôle pour les écouter et les conseiller, soit prendre des rendez-vous téléphoniques pour exercer la même activité, soit les visiter dans leur établissement pour les aider dans leur positionnement professionnel »*. Ces tuteurs ou tutrices sont également amenés *« à faire des rappels à la loi aux directions afin que les accompagnants puissent accomplir correctement leur mission et que le droit des élèves soit respecté, s'agissant notamment de la répartition des quotités horaires d'accompagnement »*⁽¹⁾.

(1) Audition du 7 mai 2019.

Ce dispositif intéressant a été également promu par notre collègue Christophe Bouillon, dans le cadre de l'examen en première lecture de sa proposition de loi n° 1540 pour une école vraiment inclusive, avant d'être repris par le Gouvernement dans l'amendement dont est issu l'article 25 du projet de loi pour une école de la confiance.

Le rapporteur estime qu'au-delà de ce dispositif – qu'il approuve – « *on a besoin de faire de cette activité [d'AESH] un vrai métier* », pour reprendre la formule de Mme Sophie Catella, représentante du SNUIPP-FSU.

Cela passe par leur pleine intégration dans l'école et par l'ouverture de possibilités de progression de carrière, mais aussi – et plus généralement – par la construction d'un référentiel permettant définir le métier d'AESH, ses fonctions et son cadre d'emploi.

Proposition n° 56 Construire le référentiel permettant de définir le métier, les fonctions et le cadre d'emploi des AESH.

D. AMÉLIORER ET HOMOGÉNÉISER LA FORMATION DES ACCOMPAGNANTS

Il ressort de l'enquête conduite entre les 17 et 24 avril 2019 par les représentants du collectif « AESH-AVS En action », dans la perspective de leur audition, que plus des deux tiers des 908 familles d'élèves en situation de handicap interrogées (66,9 % exactement) considèrent que la formation des accompagnants est insuffisante à leur prise de poste et aux besoins des élèves accompagnés. « *Soixante heures de formation de base, même au niveau de la langue des signes, je ne pense pas que ce soit suffisant pour s'adapter à l'enfant dont on a la charge* », du point de vue de Mme Laëtitia Appourchaux, maman sourde de deux enfants sourds ⁽¹⁾.

Le même constat a été dressé l'an dernier par les inspections générales des Affaires sociales, de l'éducation nationale et de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche, qui ont souligné avec insistance le besoin de formation (initiale comme continue) des personnes qui accompagnent les élèves en situation de handicap. Les auteurs de ce rapport expliquent que, dans la perspective d'une professionnalisation accrue de ces tâches, l'ensemble des interlocuteurs qu'ils ont pu rencontrer mettent en exergue deux besoins :

« – une formation approfondie sur les troubles de l'enfant à accompagner et sur les adaptations à mettre en place pour répondre aux besoins de l'enfant en situation d'apprentissage. Les trois heures de formation initiale par type de handicap ne sont pas suffisantes pour mettre en place des stratégies de réussite. De plus, il peut arriver que l'AESH arrive dans une classe sans information sur le

(1) Audition du 28 mai 2019.

handicap de l'enfant à accompagner. L'AESH peut se sentir démuni et c'est une des causes souvent évoquées de démission des AESH ;

« – une formation sur la place de l'AESH dans la classe, ainsi que sur la relation avec les parents »⁽¹⁾.

Ces besoins ont également été exprimés par les accompagnants que la commission d'enquête a pu entendre.

Mme Hélène Élouard, AESH et animatrice du collectif AESH national CGT, a suggéré *« qu'une formation initiale soit dispensée dès la prise de poste, voire avant. Cette formation devrait être assurée sur douze mois ou plus et comporter des stages dans les classes, mais aussi dans les structures d'accueil afin de former aux différentes formes de handicap »*. Outre cette formation initiale, *« une formation continue aux différentes formes de handicap est aussi nécessaire, cela tant pour faire face à la diversité des élèves que les AESH vont accompagner ou, tout simplement, en fonction de leurs souhaits, car on a plus ou moins d'affinité avec certains types de handicaps »⁽²⁾.*

En matière de formation continue, M. Jérôme Antoine, membre du collectif « AESH Île-de-France », a estimé que *« l'ouverture du catalogue des formations à destination des enseignants serait déjà un premier pas. Nous aurions pensé que le ministère, dans ses engagements pour la rentrée 2019, nous offrirait cette opportunité de coformation. Malheureusement, dans sa dernière circulaire, il n'en est toujours rien. Les 138 modules de formation proposés pour la rentrée prochaine sont soit pour les accompagnants, soit pour les enseignants. Et parmi eux, seuls neuf sont à destination des accompagnants »⁽³⁾.*

Le rapporteur estime qu'il est grand temps de corriger cette situation et de mieux structurer la formation des AESH, en « musclant » leur formation initiale qui doit intervenir avant leur prise de fonctions et en bâtissant une offre de formation continue qui soit fonction du handicap auquel est confronté l'accompagnant ou de son souhait de se spécialiser dans l'accompagnement de tel ou tel type de handicap.

Proposition n° 57 Mieux structurer la formation des AESH en organisant une formation initiale et préalable à leur prise de fonctions plus robuste, et en leur garantissant une formation continue de nature à leur permettre, le cas échéant, de se spécialiser dans l'accompagnement de tel ou tel type de handicap.

(1) IGAS-IGEN-IGAENR, Évaluation de l'aide humaine pour les élèves en situation de handicap, juin 2018, p. 39.

(2) Audition du 26 mars 2019.

(3) Audition du 7 mai 2019.

CONCLUSION

Le rapporteur tient à remercier vivement l'ensemble des acteurs – et en particulier les contributeurs et les quelque 150 personnes entendues – qui ont mobilisé leur expertise, leur intelligence et leur temps au service de la commission d'enquête pour préciser le diagnostic de l'inclusion scolaire et universitaire des jeunes en situation de handicap et contribuer à l'élaboration des 57 propositions formulées dans le présent rapport.

Il s'engage à défendre, en lien avec les acteurs concernés, l'ensemble de ces propositions à l'occasion des prochains « rendez-vous » parlementaires, qu'il s'agisse de l'examen de textes budgétaires ou de projets et propositions de loi.

LISTE DES PROPOSITIONS

- Proposition n° 1 En cohérence avec l'objectif de création d'un « grand service public de l'école inclusive », structurer et centraliser le pilotage de la mesure statistique de l'inclusion scolaire et universitaire des élèves et étudiants en situation de handicap.
- Proposition n° 2 Rendre la construction du dossier MDPH plus accessible à tous et mieux accompagner les familles dans leurs démarches.
- Proposition n° 3 En lieu et place du PPS, du Geva-Sco et de leur document de mise en œuvre, concevoir et imposer le recours à un document unique et opposable aux établissements accueillant l'élève en situation de handicap.
- Proposition n° 4 Étendre à l'accès au master la procédure de réexamen des candidatures de jeunes en situation de handicap prévue dans le cadre de Parcoursup.
- Proposition n° 5 Rendre plus compréhensibles et plus humaines les notifications des décisions des CDAPH.
- Proposition n° 6 Augmenter le nombre de créations d'ULIS dans le second degré – et particulièrement au lycée – bien au-delà de l'objectif gouvernemental de créer 250 ULIS en lycée d'ici 2022.
- Proposition n° 7 Dans le cadre de l'élaboration de la carte scolaire et du calcul des effectifs des classes et de la dotation horaire globalisée (DHG), prendre en compte les effectifs d'élèves inscrits en ULIS en garantissant leur double comptabilisation.
- Proposition n° 8 Augmenter le nombre d'enseignants-référents de façon à viser un objectif de cent élèves suivis pour chaque enseignant-référent.
- Proposition n° 9 Publier largement et régulièrement les chiffres relatifs au nombre d'élèves en attente de prise en charge par un établissement spécialisé et régulariser au plus vite leur situation.
- Proposition n° 10 Instaurer une logique de programmation permettant de mieux répondre aux besoins en fonction de l'état réel des capacités d'accueil des établissements.
- Proposition n° 11 Mettre à niveau les moyens de l'Éducation nationale pour assurer un fonctionnement satisfaisant des UEE en affectant du personnel spécialisé formé et en maintenant la mise à disposition de personnel dans les équipes de direction des établissements médico-sociaux qui seront les mieux à même de travailler aux synergies avec le milieu scolaire ordinaire.

- Proposition n° 12 Instaurer un dialogue territorial sur le financement et le déploiement de la « désinstitutionnalisation », qui associe tous les acteurs concernés.
- Proposition n° 13 Conforter les instituts nationaux de jeunes sourds et aveugles dans leurs missions et leur statut.
- Proposition n° 14 Développer les passerelles pour construire des parcours de formation adaptés à chaque jeune et aux réalités des différents handicaps, en favorisant notamment les scolarisations partagées et les allers-retours entre établissements spécialisés et milieu ordinaire.
- Proposition n° 15 Travailler à une offre publique d'école à domicile avec l'appui d'outils numériques adaptés.
- Proposition n° 16 Mieux prendre en compte la situation des aidants familiaux en valorisant leur rôle et leur expertise et en étudiant la création d'un statut d'aidant familial pour parents d'enfants handicapés (AFPEH).
- Proposition n° 17 Organiser la comptabilisation des élèves bénéficiaires d'un plan d'accompagnement personnalisé (PAP) ou d'un projet d'accueil individualisé (PAI).
- Proposition n° 18 Rehausser la limite d'âge prévue par décret pour la prise en charge, par l'assurance maladie, des « parcours de bilan et intervention précoce ».
- Proposition n° 19 Revoir les modalités des financements proposés par les caisses d'allocations familiales pour favoriser l'accueil en crèches d'enfants en situation de handicap.
- Proposition n° 20 Compter le nombre d'UEE en temps réel et accélérer le décompte du nombre d'élèves scolarisés en établissement hospitalier ou médico-social ou accompagnés par les SESSAD, de façon à disposer de chiffres pour l'année scolaire en cours.
- Proposition n° 21 Construire les indicateurs permettant de faire une évaluation de la coopération entre établissements médico-sociaux et établissements scolaires.
- Proposition n° 22 Mettre en place un outil permettant le suivi en temps réel de la mise en œuvre des notifications – notamment d'aide humaine – des CDAPH ainsi que l'évaluation de leur impact qualitatif sur la scolarisation de l'élève en situation de handicap.
- Proposition n° 23 Étoffer l'appareil statistique relatif à l'activité et aux moyens des MDPH.
- Proposition n° 24 Renforcer significativement le concours de l'État au fonctionnement des MDPH, dans le cadre d'une remise à plat de leur financement négociée avec les départements.
- Proposition n° 25 Évaluer le taux de réalisation des « Ad'Ap » (agendas d'accessibilité programmée).

- Proposition n° 26 Mettre en place un plan d'accompagnement des collectivités territoriales en s'appuyant sur la recherche et l'innovation, par une programmation des moyens et la recherche de mutualisations au niveau des territoires.
- Proposition n° 27 Faire obligation aux académies de présenter aux conseils départementaux de l'Éducation nationale (CDEN) des mesures d'ajustement des effectifs pour les classes dans lesquelles des élèves bénéficiaires d'un PPS ou d'un PAP sont scolarisés, et prévoir une majoration de la dotation horaire globalisée (DHG) des établissements du second degré accueillant ces élèves.
- Proposition n° 28 Achever le déploiement des schémas directeurs du handicap dans l'ensemble des universités et les déployer dans l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur.
- Proposition n° 29 Reconnaître la langue des signes française (LSF) comme une langue vivante à part entière et développer partout les pôles d'enseignement pour jeunes sourds (PEJS) dès la maternelle.
- Proposition n° 30 Garantir que les aménagements octroyés en cours de scolarité sont maintenus automatiquement pour les examens.
- Proposition n° 31 Obtenir la mise en place de nouvelles formes d'épreuves mieux adaptées aux différents types de handicap.
- Proposition n° 32 Accélérer la publication d'un texte renforçant la cohérence des règles en matière d'aménagement d'examens.
- Proposition n° 33 Créer une plateforme numérique recensant les bonnes pratiques en matière d'aménagement de la scolarité, des études, des examens et des concours.
- Proposition n° 34 Renforcer l'accompagnement des élèves et étudiants en situation de handicap par les lycées et universités concernant leur orientation et leur recherche de stages.
- Proposition n° 35 Veiller à ce que chaque centre de formation d'apprentis (CFA) se dote d'un référent handicap.
- Proposition n° 36 Pour les enseignants spécialisés, mettre en place un plan de formation rapide à un CAPPEI rénové pour en finir avec les affectations de jeunes professionnels souvent démunis faute de formation suffisante.
- Proposition n° 37 Vérifier que les nouvelles formations sur le handicap sont dotées de moyens suffisants pour fournir des bases solides aux enseignants, et qu'elles s'accompagnent des moyens de remplacement nécessaires.
- Proposition n° 38 Déployer un vaste plan de formation national, tenant compte des apports de la recherche, ancré dans les réalités du terrain et décliné dans chaque rectorat et chaque département de façon à mettre à niveau les connaissances de tous les personnels, et attribuer pour cela les moyens de remplacement nécessaires. Ce

plan devrait associer les universités, les INSPE et l'INSHEA ainsi que les associations travaillant dans ce domaine et s'adresser tant aux enseignants qu'aux personnels de direction et aux ATSEM et AESH.

- Proposition n° 39 Développer les formations communes bénéficiant aux équipes éducatives et aux autres acteurs de l'inclusion : accompagnants, équipes médico-sociales, personnels territoriaux, etc.
- Proposition n° 40 Inclure dans le temps de service des enseignants les heures nécessaires au suivi des élèves en situation de handicap afin de ménager des temps pour la concertation.
- Proposition n° 41 Mieux prendre en compte l'expertise des familles pour la mise en œuvre des parcours de scolarisation des élèves en situation de handicap en associant celles-ci et les jeunes à toutes les étapes du processus de scolarisation.
- Proposition n° 42 Rehausser les moyens de la médecine scolaire et universitaire à la hauteur de ses missions.
- Proposition n° 43 Favoriser le travail avec les personnels du secteur médico-social, publics et libéraux.
- Proposition n° 44 Faciliter l'intervention des professionnels de santé libéraux dans les établissements scolaires.
- Proposition n° 45 Publier largement et régulièrement les chiffres relatifs au nombre d'élèves en situation de handicap sans solution d'accompagnement malgré une notification de la CDAPH en ce sens, et régulariser au plus vite leur situation.
- Proposition n° 46 Relancer les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED).
- Proposition n° 47 Étudier la possibilité de financer l'accompagnement du travail personnel de l'étudiant en situation de handicap.
- Proposition n° 48 Augmenter les moyens des missions handicap des universités et des grandes écoles.
- Proposition n° 49 Réajuster les budgets alloués aux universités en prenant en compte la très forte augmentation de l'accueil de jeunes étudiants en situation de handicap dans ces établissements ; aider les associations et œuvres universitaires pour une inclusion réussie en matière de logement et de vie sociale (culture, sport, loisirs, etc.).
- Proposition n° 50 Clarifier la responsabilité du financement de l'accompagnement des élèves en situation de handicap sur les temps péri- et extra-scolaires en la mettant explicitement à la charge de l'État.
- Proposition n° 51 Améliorer le dialogue social en renforçant le rôle des commissions consultatives paritaires (CCP) dans la gestion des affectations des accompagnants.

- Proposition n° 52 Conduire, dès la prochaine année scolaire et au cours des deux suivantes, une évaluation annuelle des PIAL qui associe notamment les représentants des parents et des personnels concernés et qui repose sur une grille d'évaluation prenant en compte l'efficacité des moyens de compensation mis en œuvre, la qualité et la rapidité des réponses apportées aux besoins identifiés, l'impact sur la situation des personnels ainsi que le respect des notifications des CDAPH.
- Proposition n° 53 Mettre en place, au sein du ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, les outils statistiques propres à permettre une meilleure connaissance du profil et de la formation des accompagnants, du volume horaire de leurs contrats, ou encore de leur rémunération moyenne.
- Proposition n° 54 Refondre le diplôme d'État d'accompagnant éducatif et social (DEAES) pour en faire un diplôme de niveau IV (baccalauréat) tout en permettant aux personnels en poste d'y accéder par équivalence ou par validation des acquis de l'expérience (VAE).
- Proposition n° 55 Améliorer la reconnaissance du métier d'AESH par l'aménagement d'un statut commun à l'ensemble des ministères recruteurs et garantissant une rémunération attractive et un déroulement de carrière. Le recrutement et l'accès du plus grand nombre possible d'accompagnants directement en contrat à durée indéterminée (CDI) à temps plein, sur la base d'une durée de travail hebdomadaire de 24 heures au moins qui prenne mieux en compte la totalité des heures nécessaires à l'accomplissement des missions en intégrant les heures de travail « invisibles » mais complémentaires de l'accompagnement, constituerait une avancée concrète et réelle.
- Proposition n° 56 Construire le référentiel permettant de définir le métier, les fonctions et le cadre d'emploi des AESH.
- Proposition n° 57 Mieux structurer la formation des AESH en organisant une formation initiale et préalable à leur prise de fonctions plus robuste, et en leur garantissant une formation continue de nature à leur permettre, le cas échéant, de se spécialiser dans l'accompagnement de tel ou tel type de handicap.

EXAMEN DU RAPPORT

Au cours de sa réunion du jeudi 18 juillet 2019, la commission d'enquête a procédé à l'examen du rapport.

Mme la présidente Jacqueline Dubois. Mes chers collègues, nous sommes réunis aujourd'hui pour examiner le rapport de notre collègue Sébastien Jumel, rapporteur de notre commission d'enquête. Je rappelle que ce document a été consultable pendant toute la journée de mardi et de mercredi et je remercie les personnes qui ont rendu cette consultation possible. Les députés qui ont pu se libérer hier ou avant-hier se sont vu remettre ce matin l'exemplaire qu'ils avaient consulté. Les autres commissaires auront également ce document entre les mains.

Je me félicite de l'excellent état d'esprit dans lequel se sont déroulés nos travaux et je m'en réjouis, car le sujet qui nous occupe se devait d'échapper aux considérations partisanses. Les députés qui se sont investis dans cette commission d'enquête ont abandonné toute posture politicienne. Les questions qu'ils ont posées ont toujours été sincères et pointues et il en fut de même des réponses apportées par les personnes auditionnées.

Le résultat, c'est un rapport documenté et des propositions de bon sens, dont certaines reprennent des mesures déjà annoncées par le Gouvernement – ce qui conforte, si c'était nécessaire, les orientations prises depuis deux ans. Comme je l'avais indiqué dès le premier jour de cette commission d'enquête, en matière de scolarisation des élèves en situation de handicap, nous sommes aujourd'hui au milieu du gué. Des progrès considérables ont été accomplis depuis la loi du 11 février 2005, mais des progrès encore plus considérables restent à accomplir. Une véritable transformation de la politique scolaire du handicap est en train de s'opérer et un virage majeur est en train de s'amorcer.

Je laisse sans plus attendre la parole à notre rapporteur, que je remercie pour l'esprit qui a caractérisé nos échanges. Vous pourrez ensuite, mes chers collègues, lui poser vos questions.

M. Sébastien Jumel, rapporteur. Madame la présidente, chers collègues, comme celles qui l'ont précédée, la rentrée scolaire de 2018 a été semée d'embûches pour les élèves en situation de handicap du département de la Seine-Maritime, où je suis élu. C'est la raison pour laquelle j'ai choisi, avec mon groupe politique, d'investiguer sur la réalité de l'inclusion scolaire et universitaire des élèves et des étudiants en situation de handicap. Notre objectif était de vérifier si la progression quantitative du nombre de ces élèves et de ces étudiants, qu'on brandit souvent à grand renfort de chiffres, s'était accompagnée d'un saut qualitatif.

Le groupe de la Gauche démocrate et républicaine a donc usé de son « droit de tirage » le 23 janvier dernier. Nous voulions que la représentation nationale s'assure que le triplement constaté, depuis la loi du 11 février 2005, du nombre d'élèves et d'étudiants en situation de handicap poursuivant leur scolarité ou leurs études en milieu ordinaire, n'était pas qu'un « îlot de satisfaction dans un océan de renoncement », pour reprendre la formule de l'une des quelque 150 personnes que nous avons entendues au cours de la quarantaine d'auditions que nous avons menées.

Il s'agissait, premièrement, d'établir, sans fard ni tabou, un diagnostic partagé et aussi précisément chiffré que possible de la situation. Comme je l'ai dit à plusieurs reprises au cours de nos auditions, je suis en effet convaincu que l'on ne peut progresser que sur ce que l'on sait mesurer correctement. Nous entendions, deuxièmement, proposer un « acte II » de la loi du 11 février 2005 : c'est ce que j'ai tenté de faire, à travers les cinquante-sept recommandations contenues dans mon rapport.

S'agissant d'abord de l'état des lieux de l'inclusion scolaire et universitaire des élèves et des étudiants en situation de handicap, je me suis attaché à faire le départ entre ce que l'on sait et ce que l'on ne sait pas, ce qui m'a conduit à interroger plusieurs des ministères chargés de la mise en œuvre de cette politique publique. Outre le secrétariat d'État auprès du Premier ministre chargé des personnes handicapées, le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, celui de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, ainsi que celui des solidarités et de la santé ont été destinataires d'un questionnaire auquel tous, à l'exception du secrétariat d'État chargé des personnes handicapées – qui s'était placé en position de coordonnateur –, ont apporté des réponses chiffrées qui ont révélé le caractère dispersé, incomplet et parfois incohérent des données disponibles.

Cela tient notamment – mais pas seulement – au fait que plusieurs ministères sont compétents en matière de scolarisation dans les premier et second degrés : le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse pour la scolarisation en milieu ordinaire, le ministère des solidarités et de la santé pour la scolarisation en établissements hospitaliers et médico-sociaux, mais aussi le ministère de l'agriculture et de l'alimentation pour les établissements d'enseignement agricole et maritime. Sans aller jusqu'à prôner la création d'un ministère unique, il me semble urgent que, en cohérence avec les objectifs affichés par le Gouvernement de créer, pour la prochaine rentrée, un « grand service public de l'école inclusive », le pilotage de la mesure statistique de l'inclusion scolaire et universitaire soit mieux structuré et centralisé. C'est ma proposition n° 1.

Il est anormal que nous ne connaissions pas avec certitude le nombre d'élèves et d'étudiants en situation de handicap présents dans nos écoles, nos collèges, nos lycées, nos universités et nos grandes écoles. Le nombre d'étudiants en situation de handicap n'est connu qu'approximativement, à travers des enquêtes purement déclaratives. Le Défenseur des droits et la médiatrice de

l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur ont par ailleurs constaté que ces étudiants étaient surreprésentés en licence et sous-représentés en master et en doctorat : on ne dénombrerait que 120 étudiants en situation de handicap parmi les quelque 53 000 doctorants que compte notre pays. C'est la raison pour laquelle je préconise d'étendre à l'accès au master la procédure de réexamen des candidatures de jeunes en situation de handicap prévue dans le cadre de Parcoursup. C'est le sens de ma proposition n° 4.

S'agissant des élèves en situation de handicap, le Gouvernement est certes capable de dénombrer les élèves bénéficiaires d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS) dans les établissements d'enseignement public et privé sous contrat, mais il n'est pas en mesure de comptabiliser ceux qui sont scolarisés dans des établissements privés hors contrat, ni ceux qui bénéficient d'un plan d'accompagnement personnalisé (PAP) ou d'un projet d'accueil individualisé (PAI). Or, parmi ces derniers, figurent des élèves qui répondent à la définition du handicap, en particulier des élèves souffrant de troubles « dys », mais qui ne sont pas recensés comme tels. Le décompte fondé sur le nombre de PPS est lui-même fragile, dans la mesure où ces PPS sont rarement formalisés. Et, quand ils le sont, le suivi de leur mise en œuvre n'est pas toujours correctement assuré, parce que les enseignants-référents qui en sont chargés se voient attribuer 174 dossiers en moyenne, voire 221 dans l'académie de Créteil et jusqu'à 350 dans mon département. Je préconise donc, afin de fluidifier les choses et de rendre leur mission plus efficace, de limiter à une centaine le nombre de dossiers traités par chaque enseignant-référent : c'est le sens de ma proposition n° 8.

Si les chiffres disponibles montrent un doublement des effectifs d'enfants en situation de handicap scolarisés en classe ordinaire en l'espace de dix ans – ils sont passés d'environ 130 000 en 2009-2010 à plus de 240 000 aujourd'hui –, il faut avoir conscience que la proportion d'élèves bénéficiaires de ce type de scolarisation tend à décroître à mesure qu'on avance dans le cursus scolaire.

Le nombre d'élèves scolarisés en unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) n'a cessé de progresser au cours des dernières années. Il faut néanmoins avoir à l'esprit que le rythme de création d'ULIS reste insuffisant, particulièrement au lycée – d'où ma proposition n° 6. Le Gouvernement envisage de créer 50 ULIS supplémentaires par an d'ici à 2022, et je salue cette avancée, mais le diagnostic que nous avons fait nous montre qu'il faudrait en créer 240 par an en moyenne, soit cinq fois plus. Nous avons par ailleurs constaté des inégalités territoriales dans le déploiement des ULIS, qui sont décrites dans le rapport. Je préconise par ailleurs que les effectifs des élèves inscrits en ULIS fassent l'objet d'une double comptabilisation, afin qu'ils soient mieux pris en compte au moment de l'élaboration des cartes scolaires par les conseils départementaux de l'éducation nationale (CDEN) et dans le calcul de la dotation horaire globalisée (DHG). C'est l'objet de ma proposition n° 7.

La Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA) et le Gouvernement ne sont manifestement pas d'accord sur le nombre de places en

établissements spécialisés – en particulier dans les services d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD) –, puisqu'il y en aurait 78 000, selon la première, et 69 300, selon le second. Quant aux unités d'enseignement externalisées (UEE), on n'en connaît ni le nombre, ni les effectifs, au-delà de l'année 2015. Ce qui est sûr, c'est que certains élèves attendent parfois plusieurs années avant d'obtenir une place et que d'autres quittent le territoire national pour être scolarisés dans ce type d'établissement, notamment en Belgique. J'exhorte donc le Gouvernement à régulariser au plus vite la situation des élèves en situation de handicap qui sont aujourd'hui dans l'attente d'une prise en charge par un établissement médico-social ou hospitalier. C'est le sens de ma proposition n° 9.

Il faut cependant garder à l'esprit que les conditions de scolarisation dans ces établissements ne sont pas toujours optimales. Les chiffres transmis par le Gouvernement montrent que la part des élèves scolarisés à temps complet est faible, ce qui est préoccupant. Dès lors, on ne peut accueillir qu'avec prudence, et même avec vigilance, les objectifs gouvernementaux en matière de « désinstitutionnalisation ». Nous avons appelé l'attention du ministre de l'éducation nationale sur ce point, qui s'est montré rassurant lors de son audition : « Il convient de ne retenir cette solution que dans la mesure où elle fait du bien aux élèves », y a-t-il en effet déclaré. En revanche, les projets gouvernementaux tendant à remettre en cause le statut et les missions d'établissements spécialisés comme l'Institut national de jeunes aveugles (INJA) de Paris et les Instituts nationaux de jeunes sourds (INJS) de Paris, Bordeaux, Metz et Chambéry sont plus préoccupants. Si nous n'y prenons pas garde, nous pourrions assister à la disparition d'un modèle de scolarisation fondé sur des possibilités d'allers-retours et de passerelles entre le milieu ordinaire et le milieu adapté. Or c'est, de mon point de vue, un modèle qu'il faut défendre et promouvoir. J'appelle donc, avec mes propositions n° 13 et n° 14, à consolider le statut et les missions de ces établissements.

S'agissant des élèves bénéficiaires d'un enseignement à distance, le risque est grand qu'ils soient peu à peu déscolarisés. Le Gouvernement n'est pas capable de dénombrer les élèves qui sont déscolarisés, faute d'une solution adaptée mais, d'après certaines enquêtes menées par des associations, ils seraient 2 000 à 3 000. Je tiens à souligner que le choix de la scolarisation à distance peut avoir des conséquences lourdes, non seulement pour l'élève en situation de handicap, mais aussi pour sa famille, et surtout pour les aidants familiaux, qui sont parfois contraints de cesser totalement ou partiellement leur activité professionnelle – nous avons eu de nombreux témoignages à ce sujet. À cet égard, il me semble urgent d'avancer vers la création d'un véritable statut d'aidant familial pour les parents d'enfants en situation de handicap. Il s'agit de leur assurer des ressources en cohérence avec l'interruption totale ou partielle de leur activité professionnelle, des droits au titre de l'assurance-vieillesse et l'accès à la formation, à la qualification et à la validation des acquis de l'expérience (VAE). C'est l'objet de ma proposition n° 16.

Un tel statut soulagerait le quotidien des familles les moins favorisées, qui sont souvent aussi les plus désarmées face au handicap de leur enfant. Elles n'ont pas toujours les moyens financiers de consulter des psychologues, des ergothérapeutes ou d'autres spécialistes libéraux à même de poser un diagnostic de façon précoce. À cet égard, si la prise en charge par l'État du bilan et de l'intervention précoce est évidemment une avancée, il est regrettable que le Gouvernement ait choisi de limiter cette prise en charge aux enfants de moins de sept ans. Elle mériterait d'être étendue au-delà de sept ans pour un certain nombre de handicaps : tel est l'objet de la proposition n° 18.

Par ailleurs, les familles les moins favorisées n'ont pas toujours les bons codes pour obtenir la scolarisation de leurs enfants dans les meilleures conditions. Faute d'être correctement accompagnés dans leurs démarches auprès des maisons départementales des personnes handicapées (MDPH), il n'est pas rare que les parents soient perdus au milieu de tous ces sigles et de toute cette paperasse. Certes, des réseaux d'expertise parentale fleurissent de façon informelle, mais il faut aller plus loin pour éviter que les familles aient le sentiment d'être seules. À cet effet, il importe de mieux les accompagner dans leurs démarches auprès des MDPH et de les associer davantage à la construction des PPS, sans pour autant remettre en cause les prérogatives des commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH), qui doivent être confortées, ni l'approche pluridisciplinaire de chaque situation. C'est l'objet de ma proposition n° 2, qui doit être lue en lien avec la proposition n° 5, qui préconise de rendre les notifications des décisions des CDAPH plus compréhensibles, plus simples et plus humaines.

Il est d'ailleurs urgent de mesurer l'effectivité de ces notifications. Ni les MDPH, ni le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse ne sont aujourd'hui en mesure d'évaluer la manière dont les notifications des CDAPH sont exécutées. Par exemple, lorsqu'une aide humaine a été prescrite, il leur est impossible de savoir si elle a été déployée totalement ou partiellement et si elle a, ou non, produit des effets positifs sur la scolarisation de l'élève qui en a bénéficié. Il est donc indispensable que nous nous dotions d'un outil de suivi – idéalement en temps réel – de la mise en œuvre des notifications des CDAPH, notamment des aides humaines. Il importe aussi de pouvoir évaluer leur impact qualitatif sur la scolarisation de l'élève en situation de handicap. Tel est le sens de ma proposition n° 22. À cet égard, il est regrettable que le nouveau système d'information des MDPH, dont le déploiement a fait passer les délais moyens de traitement des demandes de quatre à dix mois en Seine-Maritime, n'ait pas été, pour l'heure, conçu dans cette perspective.

D'une manière plus générale, on ne connaît pas grand-chose de l'activité et des moyens des MDPH, à part les délais moyens de traitement des demandes, notamment d'aide humaine à la scolarisation : ils auraient été, en moyenne, de 3 mois et 28 jours en 2017, avec des variations importantes selon les territoires – les délais pouvant atteindre neuf mois à un an dans certains départements. La seule chose qui paraît certaine, c'est que les compensations de l'État n'ont pas

évolué au même rythme que l'accroissement des missions attribuées aux MDPH. Il faut donc réévaluer l'accompagnement des MDPH par l'État, dans le cadre d'un dialogue territorial avec les collectivités concernées : c'est l'objet de ma proposition n° 24.

Rendre les chiffres moins lacunaires et moins confidentiels, les actualiser plus régulièrement – autant que possible, en temps réel – et les partager avec l'ensemble des acteurs concernés pour éviter les mauvaises interprétations, telles sont les conditions d'une gestion plus efficiente des politiques publiques d'inclusion. Ces politiques méritent d'être déployées d'une manière bien plus ambitieuse, pour passer enfin de « on va le faire » à « on le fait », selon la jolie formule de Mme Amandine Torresan, dont le témoignage nous a tous bouleversés.

C'est particulièrement vrai en matière d'accessibilité. Les mesures de compensation, notamment par l'accompagnement humain, sont l'une des réponses possibles à l'exigence d'inclusion, mais elles ne sont pas les seules – et elles ne doivent pas l'être. La loi de 2005 comprend un objectif d'accessibilité, qui concerne tous les élèves en situation de handicap, mais plus particulièrement ceux pour lesquels aucune aide humaine n'a été prescrite : ils représentent plus de 50 % des élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire, et plus de 70 % des étudiants en situation de handicap. L'objectif d'accompagnement l'a parfois emporté, dans la mise en œuvre de la loi de 2005, sur celui de l'autonomie, alors que l'aide humaine peut, dans certains cas, s'avérer contreproductive, voire stigmatisante. Elle peut aussi fragiliser l'autonomie.

L'accessibilité concerne tout d'abord les bâtiments. De très grands progrès ont été réalisés dans ce domaine, mais il reste fort à faire. La situation est meilleure dans le premier degré que dans le second degré, et elle est meilleure dans les collèges que dans les lycées. C'est dans l'enseignement supérieur que la situation a le moins progressé, ce qui a des conséquences considérables sur l'orientation qui, le plus souvent, est subie et non choisie.

L'accessibilité concerne aussi les parcours scolaires. Cela inclut aussi bien l'organisation de l'institution en vue d'accompagner le handicap, l'adaptation des supports et des contenus pédagogiques, la question des aménagements d'examen, que celle de l'orientation.

L'organisation institutionnelle, tout d'abord, apparaît nettement insuffisante dans l'enseignement supérieur. Le fonctionnement des « pôles handicap » mérite d'être amélioré dans les universités et il faudrait envisager leur généralisation, car tous les établissements de l'enseignement supérieur n'en sont pas dotés – par exemple, les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ). Si des schémas directeurs de la politique du handicap ont été adoptés par la plupart des universités, environ 20 % d'entre elles en demeurent dépourvues, et ils ne sont pas obligatoires dans les autres établissements d'enseignement supérieur, notamment les grandes écoles. Je juge donc urgent d'achever le

déploiement de ces schémas directeurs du handicap dans l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur.

Les supports et les contenus pédagogiques, ensuite, restent inadaptés au handicap et, quand ils le sont, c'est de manière trop tardive. Le cas des handicaps sensoriels est particulièrement éclairant : les représentants des instituts nationaux de jeunes sourds et de jeunes aveugles nous ont rappelé que la scolarisation des enfants malvoyants exige une réelle adaptation des méthodes pédagogiques. Cela concerne bien sûr le matériel pédagogique – devant le ministre de l'éducation nationale, notre présidente a pris hier l'exemple des cartes de géographie –, mais aussi l'attitude des enseignants, qui doivent faire l'effort de remettre en question quelques-unes de leurs habitudes pour adapter au jeune en situation de handicap les documents utilisés en classe. C'est parfois un vrai défi, quand il existe des différences de fonctionnement cognitif : c'est par exemple le cas des malvoyants, concernant l'appréhension des images ou la représentation dans l'espace. Pour les malentendants, cela impliquerait de reconnaître la langue des signes comme une langue vivante à part entière et de développer partout les pôles d'enseignement pour jeunes sourds dès la maternelle. Ce sont des propositions qui figurent également dans mon rapport.

L'accessibilité couvre aussi la question des aménagements d'examens, qui restent trop complexes et trop aléatoires. Le Défenseur des droits, comme d'autres acteurs, a souligné que les aménagements octroyés en cours de scolarité ne sont pas toujours maintenus pour les examens, ce qui est inadmissible. Je défends donc l'idée de rendre ce maintien automatique. Il faudrait également obtenir la création de nouvelles formes d'épreuves mieux adaptées aux différents types de handicap et veiller à ce qu'une circulaire harmonisant l'adaptation des examens paraisse rapidement, car elle est très attendue – nous devons y veiller, madame la présidente.

L'accessibilité des parcours concerne, enfin, la question de l'orientation. Aujourd'hui, le fait d'avoir un handicap implique beaucoup trop souvent une orientation subie, ce qui a valu à la France des condamnations au titre de la Charte sociale européenne. De plus, lorsque, malgré les obstacles, des élèves en situation de handicap entreprennent des études supérieures, on les pousse souvent à s'orienter vers la voie professionnelle, sans que cela soit toujours ni souhaité, ni justifié. Les souhaits de l'élève, et même ses possibilités d'insertion professionnelle, sont bien souvent ignorés. Je crois donc indispensable de renforcer l'accompagnement, par les lycées et les universités, des élèves et des étudiants en situation de handicap, en matière d'orientation, mais aussi dans leur recherche de stages. Dans le même esprit, il faut veiller à ce qu'un référent handicap soit présent dans chaque centre de formation d'apprentis (CFA). Certains d'entre eux sont déjà exemplaires, mais d'autres présentent une vraie marge de progression.

L'accessibilité est aussi celle de l'école comme communauté de vie. Or le manque criant de formation des enseignants est aujourd'hui un problème : 23 %

des enseignants intervenant auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers n'auraient aucune formation spécifique. Alors que ces besoins de formation vont croissant avec le développement souhaité de l'inclusion scolaire, on constate à la fois un recul de la formation spécialisée et une certaine inadaptation de la formation générale. Cela entraîne un recours – certes méritoire, mais trop fréquent – à l'autoformation, mais aussi, chez certains enseignants, de fortes résistances à toute adaptation de leur pédagogie. Le nombre d'enseignants ayant bénéficié d'une formation spécialisée a baissé au cours des dernières années et les formations dispensées ont perdu en substance, alors que des besoins très importants existent, notamment pour les enseignants-référents. Je préconise donc de lancer un plan de formation rapide à un certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI) rénové, pour en finir avec les affectations de jeunes professionnels souvent démunis, faute de formation suffisante.

La formation générale sur le handicap n'est, quant à elle, toujours pas à la hauteur des enjeux. Les formations, initiales et continues, sont disparates et parfois trop théoriques et trop courtes. Seul 1 % des enseignants aurait suivi un stage de formation continue sur le handicap. Une formation plus robuste et plus proche des réalités du terrain paraît indispensable. Je propose donc le déploiement d'un vaste plan de formation national, tenant compte des apports de la recherche, ancré dans les réalités du terrain et décliné dans chaque rectorat et chaque département, de façon à mettre à niveau les connaissances de tous les personnels. Lors de l'audition du ministre, j'ai soulevé la question des moyens de remplacement, qui sont absolument nécessaires si l'on veut que ces formations aient lieu.

Ce plan devra évidemment associer les universités, les instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPÉ) et l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA), ainsi que les associations travaillant dans ce domaine. Il devra s'adresser à l'ensemble des membres de la communauté éducative, notamment aux agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) et aux accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH). Il faudra également veiller à ce que les nouvelles formations sur le handicap soient dotées de moyens suffisants pour fournir des bases solides aux enseignants.

Je crois urgent de faire de l'inclusion un véritable projet commun aux enseignants, aux parents et aux autres acteurs qui entourent l'élève en situation de handicap. Pour cela, des formations communes bénéficiant aux équipes éducatives et aux autres acteurs de l'inclusion doivent être développées. Cela concerne notamment les accompagnants, les équipes médico-sociales et les personnels territoriaux. Afin de ménager une place pour la concertation et l'inclusion dans l'emploi du temps des enseignants, il est souhaitable de dédier des heures au suivi des élèves en situation de handicap. Par ailleurs, l'expertise des familles doit être mieux prise en compte dans l'élaboration des parcours de scolarisation. Il importe de mieux les associer à toutes les étapes du processus de scolarisation.

Les moyens de la médecine scolaire et universitaire doivent également être nettement rehaussés, à la hauteur des missions qui lui incombent, notamment en matière de dépistage. Elle est aujourd'hui largement sous-dotée et peu attractive, pour des raisons structurelles diverses. Il semble indispensable de faciliter le travail des enseignants avec l'ensemble des personnels médico-sociaux, afin de consolider un véritable collectif de travail autour de l'élève en situation de handicap. Enfin, une plus grande ouverture des établissements scolaires aux interventions des professionnels de santé libéraux permettrait de simplifier l'agenda des familles, qui est souvent ingérable.

Au-delà des enseignants, il importe aussi de revaloriser le rôle et la formation des quelque 70 000 AESH et des 30 000 auxiliaires de vie scolaire (AVS) qui accompagnent les 195 000 élèves bénéficiaires d'une prescription d'aide humaine à la scolarisation. Je tiens à préciser que, parmi ces 195 000 élèves, 12 000 environ étaient, au 31 mars dernier, en attente de l'accompagnement prescrit – le Gouvernement a reconnu la véracité de ce nombre. Je préconise donc, dans ma proposition n° 45, de publier régulièrement les données relatives au nombre d'élèves en situation de handicap qui, malgré une notification de la CDAPH en ce sens, sont sans solution d'accompagnement. Cela permettra de régulariser leur situation plus rapidement.

Pour les élèves bénéficiaires de l'accompagnement prescrit, la situation n'est pas toujours sans nuages, en particulier parce qu'un certain flou continue de planer autour de la responsabilité du financement et de l'accompagnement sur les temps périscolaires et extrascolaires. La jurisprudence du Conseil d'État a clarifié ce point et nous préconisons de dire explicitement que cette responsabilité incombe à l'État.

Pour les étudiants bénéficiant d'un tutorat ou de l'assistance d'un preneur de notes, il reste une marge de progrès, puisque cet accompagnement ne va pas au-delà des murs de l'université et qu'il ne couvre pas le travail personnel de l'étudiant. Or chacun sait que plus on avance dans ses études, plus la part du travail personnel augmente. Nous proposons donc de réfléchir à étendre les formes d'accompagnement hors du temps scolaire, à mesure que l'étudiant avance dans son cursus : tel est le sens de la proposition n° 47.

Il est impossible d'évoquer les questions relatives à l'accompagnement des élèves en situation de handicap sans aborder celle des pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL). J'ai tenté d'aborder cette question d'une manière pragmatique, sans idées préconçues et sans présupposés. Nos auditions ont montré que les PIAL peuvent rencontrer de bons résultats, lorsque les moyens sont au rendez-vous, mais qu'ils présentent aussi des risques qui appellent à la vigilance : il ne faudrait pas que le déploiement des PIAL aboutisse à systématiser les moyens d'accompagnement mutualisés au détriment des moyens d'accompagnements individualisés. Je dois dire que, sur ce sujet, le ministre s'est montré rassurant et qu'il a eu une position équilibrée. Dans la proposition n°52, je préconise de lancer, dès la rentrée prochaine et sur une durée de trois ans, une

évaluation des PIAL avant d'envisager leur généralisation – d'autant plus que le Gouvernement souhaite expérimenter les PIAL articulés avec le secteur médico-social, qui peuvent également être intéressants.

Enfin, au-delà de la situation des élèves accompagnés, je ne pouvais conclure mon rapport, et mon exposé, sans évoquer la situation des accompagnants. Même s'il a peu de données sur leur niveau de qualification au moment de leur prise de fonctions et sur le taux de démission, le ministère de l'éducation nationale connaît assez bien la situation des quelque 70 000 AESH que compte notre pays. On ne peut pas en dire autant des AVS : nous n'avons pu obtenir du Gouvernement aucune information, ni sur leurs effectifs précis au niveau national et par académie, ni sur la durée moyenne de leurs contrats, si sur la quotité horaire de ces derniers. Ma proposition n° 53 vise donc à ce que soient établies des informations plus fines sur ces personnels.

D'aucuns diront qu'il a été fait beaucoup, au cours des dernières années, pour « déprécariser » la situation des accompagnants et pour améliorer leur formation. Les annonces récentes relatives au passage à des contrats de trois ans et à une cédésation après deux de ces contrats vont effectivement dans le bon sens. J'ai néanmoins appelé l'attention du ministre sur le fait que sa circulaire était inégalement mise en œuvre, selon les académies.

La précédente majorité a créé, en 2016, un diplôme d'État d'accompagnant éducatif et social. Mais, d'après les chiffres fournis par le Gouvernement lui-même, 278 formations seulement auraient été délivrées à ce titre en 2017. Par ailleurs, ce diplôme a été critiqué l'année dernière par le Conseil national consultatif des personnes handicapées (CNCPPH), qui estime qu'il « ne correspond pas à l'exigence de qualité de l'accompagnement d'un jeune à l'école ou en études supérieures ». Je préconise donc sa refonte, afin d'en faire un diplôme de niveau IV, tout en permettant aux personnels en poste d'y accéder par équivalence ou par la VAE : c'est le sens de la proposition n° 54.

Pour les AVS, l'actuel gouvernement a annoncé, au début du mois de juin, une formation d'adaptation à l'emploi de 60 heures garantie pour tous les accompagnants à la rentrée 2019. C'est une avancée que nous ne pouvons que saluer, mais elle était déjà prévue par un décret du 27 juillet 2018, qui ne faisait lui-même que consacrer une pratique plus ancienne permettant aux titulaires de contrats aidés de bénéficier d'une formation d'insertion professionnelle.

La majorité actuelle a poursuivi le plan de transformation progressive des contrats aidés d'AVS en contrats d'AESH, que la précédente majorité avait engagé. Certains intervenants se sont néanmoins vus proposer des contrats très courts, ce qui les maintient dans une forme de précarité et ne peut qu'interroger. Il faut en effet rappeler que 95 % des quelque 56 000 personnes titulaires de CDD d'AESH sont recrutées dans le cadre de contrats d'une durée inférieure ou égale à un an. Et si 14 500 AESH sont salariés sous CDI, ce sont des contrats à temps partiel, pour une quotité horaire moyenne de 60 % d'un temps plein.

Le Gouvernement a certes amendé son projet de loi pour une école de la confiance, en introduisant certaines dispositions plus protectrices, notamment inspirées par M. Christophe Bouillon. L'une de ces dispositions prévoit par exemple le recrutement futur des AESH par CDD d'une durée minimale de trois ans, renouvelable une fois. Mais, comme nous l'ont dit les AESH que nous avons auditionnés, « six fois un » ou « deux fois trois », cela fait toujours six années de période d'essai.

Par ailleurs, on peut s'interroger sur l'échéance à laquelle l'ensemble des AESH bénéficiaires de CDD seront effectivement recrutés dans le cadre de contrats triennaux. D'après ce que j'observe dans mon académie, il me semble que le rythme de mise en œuvre de ces dispositions s'accélère effectivement et que nous sommes dans la bonne voie. Le rapport préconise d'aller plus rapidement vers le recrutement direct en CDI, comme notre collègue Christophe Bouillon le proposait déjà dans sa proposition de loi pour une école vraiment inclusive. Ma proposition n° 55 propose d'améliorer la reconnaissance du métier d'AESH par l'aménagement d'un statut commun à l'ensemble des ministères recruteurs et garantissant une rémunération attractive, ainsi qu'un déroulement de carrière.

Le recrutement et l'accès du plus grand nombre possible d'accompagnants à un CDI à temps plein, sur la base d'une durée de travail hebdomadaire de 24 heures minimum, qui prenne mieux en compte la totalité des heures nécessaires à l'accomplissement de leurs missions en intégrant les heures de travail « invisibles », serait une avancée concrète et réelle. C'est le sens de la proposition n° 57, relative à la formation des AESH, qui gagnerait à être mieux structurée.

Je souhaitais vous remercier, mes chers collègues, pour l'état d'esprit qui a présidé à nos débats. Dès le début, j'avais souhaité que nous nous gardions de tomber dans le piège de la politique politicienne et d'une instrumentalisation à des fins partisans de cette belle cause qu'est l'inclusion des personnes handicapées. Nous avons, les uns et les autres, tenu notre engagement.

Je voulais conclure en disant qu'un député ne serait pas grand-chose sans l'expertise de très haut niveau, l'intelligence précieuse et l'indépendance d'esprit des administrateurs, qui est garante de l'indépendance de notre institution vis-à-vis de l'exécutif. Je veux saluer devant vous les trois administrateurs qui m'ont entouré tout au long de cette commission d'enquête, pour leur aide précieuse et leur disponibilité, alors qu'ils avaient d'autres rapporteurs à accompagner. Merci de m'avoir permis de m'épanouir dans cette belle mission de rapporteur de la commission d'enquête !

Mme la présidente Jacqueline Dubois. Je voudrais profiter de cet instant pour remercier également les rédacteurs des comptes rendus pour leur indispensable travail. Des personnes sourdes m'ont interpellée parce qu'elles ne pouvaient pas accéder à nos échanges en vidéo. Elles ont pu en prendre connaissance grâce aux comptes rendus. Merci aux rédactrices présentes ce matin et merci à tous ceux qui ont travaillé et travaillent en ce moment à retranscrire nos débats.

Une conférence de presse, organisée par notre rapporteur et à laquelle vous pouvez participer, se tiendra à midi. Les groupes ont jusqu'à mardi, 17 heures, pour déposer une contribution, qui sera jointe au rapport.

Je tiens à souligner les convergences entre votre rapport, monsieur Jumel, et des décisions prises par le Gouvernement, notamment dans le projet de loi pour une école de la confiance : renforcement de la formation initiale des enseignants et de la formation continue ; professionnalisation des AESH et uniformisation du statut entre les différents ministères ; meilleure association des familles ; proposition de Mme Cluzel pour adopter un statut international de l'étudiant en situation de handicap.

D'autres de vos propositions m'ont également paru importantes : faire basculer le tronc commun du certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI) dans la formation initiale des enseignants ; faciliter l'embauche en CDI des AESH qui auraient déjà eu une expérience de six ans en tant qu'AVS – cette piste intéressante a d'ailleurs retenu l'attention du ministre ; piloter par les statistiques pour mieux prendre en compte les besoins des élèves en situation de handicap ; allonger la prise en charge du forfait précoce au-delà de sept ans. Je vous remercie également pour tout le travail mené autour de l'enseignant référent, qui est un pivot de l'accompagnement de l'enfant en situation de handicap. Pour être efficaces, il faut que les enseignants référents aient moins de dossiers à suivre. En ce qui concerne les étudiants, il me semble qu'il était nécessaire de se souvenir que le travail personnel est extrêmement important et qu'il faut tenir compte de cet aspect dans leur accompagnement.

Mme Marianne Dubois. Je tenais à saluer le rapporteur pour son travail de qualité, consensuel, qui va en profondeur et aborde, sous des angles différents, les nombreuses défaillances de notre système d'inclusion. C'est un rapport riche en témoignages, avec cent cinquante personnes auditionnées. Je voulais remercier le rapporteur, la présidente, tous mes collègues et tous ceux qui ont travaillé pour cette commission d'enquête. Parmi les cinquante-sept propositions – qui vont dans le bon sens –, vous comprendrez que la proposition n° 29 me tient particulièrement à cœur. J'espère vraiment que ce rapport ne rejoindra pas les milliers d'autres rapports parlementaires de qualité oubliés au fond d'un tiroir.

Mme la présidente Jacqueline Dubois. Notre travail sera de suivre, au cours des années qui viennent, l'évolution de l'inclusion scolaire pour les élèves en situation de handicap et de voir comment ce rapport inspirera les autorités publiques.

Mme Cécile Rilhac. Je tiens à mon tour à souligner la qualité du rapport. Plus que consensuel, il me semble ouvert. Il fait des propositions réalistes, vers lesquelles nous tendons déjà. Je vous remercie, monsieur le rapporteur, madame la présidente, ainsi que tous ceux qui ont participé à ces travaux. La question de l'école inclusive va au-delà des 350 000 élèves en situation de handicap. L'enjeu concerne tous les autres élèves, qu'ils aient des besoins particuliers ou un haut

potentiel, qu'ils soient allophones ou simplement un peu différents. Prendre à bras-le-corps le sujet de l'école inclusive, c'est prendre à bras-le-corps celui de la réussite scolaire. C'est avant tout une question d'égalité. La formation scolaire est gage de formation de qualité, de réussite, d'insertion sociale et professionnelle : un gage d'émancipation.

Beaucoup de dispositions pourront être mises en œuvre dans les trois prochaines années, grâce à l'installation hier du comité national de suivi de l'école inclusive. Ce comité ira, je pense, dans le sens de nombre de nos propositions, dans le sens du grand service public de l'école inclusive. Les statistiques pourront être affinées, dans la mesure où de nombreux services ministériels y seront associés – santé et solidarité, éducation nationale, cohésion sociale des territoires, etc. Je suis optimiste ! Nous avons déjà commencé à agir. Nous avons déjà commencé à passer du « on va le faire » à « on le fait » !

Parmi les propositions, la proposition n° 29 relative à la langue des signes française (LSF) me touche aussi. J'espère que nous pourrions continuer à travailler sur la LSF et le bilinguisme et trouver le moyen qu'elle soit reconnue comme une langue à part entière.

Mme Marianne Dubois. Elle l'est déjà !

Mme Cécile Rilhac. Certes, mais qu'elle soit enseignée dès la maternelle représenterait un progrès majeur.

Je ne peux qu'être d'accord avec le sujet des enseignants référents. Nous aurions pu insister sur le fait qu'il faudrait un référent en poste dans les établissements publics locaux d'enseignement (EPL) et pas seulement dans les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS). Il pourrait être intéressant d'y avoir des personnels référents en matière de handicap, tout comme il y a actuellement des référents culture, numérique, orientation ou pour le décrochage scolaire. Ce référent assurerait le lien entre l'administration, l'équipe pédagogique, les équipes de suivi et les référents départementaux.

Pour les AESH, j'ai également été alertée par d'anciennes AVS, qui m'ont confirmé que les années déjà effectuées sous un autre statut se sont pas comptabilisées dans les six ans : elles « redémarrent à zéro » en devenant AESH. J'ai été ravie d'entendre que le ministre avait prêté une oreille attentive à la prise en compte de leur ancienneté.

Mme Sabine Rubin. Je me joins aux félicitations et me réjouis qu'une telle étude puisse exister. J'ai proposé il y a deux ans une mission d'information sur les AESH et je m'aperçois, à la lumière de ce travail, que la question de l'inclusion dépasse largement ce problème. J'apprécie qu'il ait été abordé sous cet angle différent.

Il est vrai qu'au-delà de l'inclusion des personnes en situation de handicap, c'est l'inclusion tout court qui doit être favorisée. Le rapport – je m'en réjouis –

aborde la question des réseaux d'aides spécialisés aux élèves en difficulté (RASED), que nous avons vu disparaître et qui sont pourtant des outils nécessaires à l'inclusion au sens large, dans la mesure où ils adaptent les pédagogies aux savoirs.

Ce rapport, très exhaustif, traite l'ensemble de la question, depuis l'entrée dans le dispositif jusqu'à l'accompagnement. J'approuve toutes les pistes qu'il ouvre mais je voudrais revenir sur ce qui demeure encore incertain à mes yeux, comme la refonte du guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation – le GEVA-Sco – et du projet personnalisé de scolarisation – le PPS.

J'ai lu avec attention et intérêt le chapitre sur les outils pédagogiques qui permettent une véritable inclusion, mais qui ne font pas l'objet de propositions. Ce n'est pas une critique, mais il me semble qu'il faudrait réfléchir à la façon de travailler et de mettre en œuvre ces outils, ainsi qu'à la relation avec les éditeurs. Ce sont des zones d'ombre que je soulève, non pour discréditer ce travail mais pour montrer que ces propositions doivent être regardées avec attention si l'on veut qu'elles deviennent opérationnelles. Vous pouvez compter sur moi pour que ce rapport ne reste pas dans les placards.

Mme Béatrice Descamps. À mon tour, je veux souligner la qualité du rapport et du travail mené par le rapporteur et la présidente. Je salue la contribution des personnalités auditionnées, qui ont été questionnées, toujours de façon pointue, par les membres de cette commission d'enquête. Je souhaite moi aussi que ce rapport ne demeure pas sous une pile de dossiers ou au fond d'une armoire.

Le sujet qui nous tient à cœur, c'est l'accès de tous à l'éducation. Chaque jeune, je dis bien chaque jeune, doit pouvoir évoluer, s'enrichir et s'épanouir. Pour cela, il est nécessaire de progresser.

Beaucoup a déjà été fait et le Gouvernement a avancé des propositions intéressantes. Ce rapport permettra d'aller plus loin encore, car je suis certaine qu'il existe une écoute pour les propositions qu'il contient. Je suis d'accord avec quasiment toutes, je tiens à le dire, mais je tiens particulièrement à la proposition n° 43 – favoriser le travail avec les personnes du secteur médico-social. Je pense que les interventions précoces, en maternelle, l'aide aux familles et aux enseignants peuvent permettre d'éviter la constitution de dossiers MDPH en cours de scolarité. La proposition n° 30 pourrait sembler moins importante. Pourtant, l'aménagement lors des examens peut être essentiel. L'un de mes proches, qui avait bénéficié d'aides au cours de sa scolarité, a fait l'amère expérience de se trouver sans aménagement, ce qui aurait pu lui valoir un échec. Enfin, la proposition n° 55 me tient beaucoup à cœur, puisqu'elle pointe du doigt la situation fragile dans laquelle se trouvent les accompagnants. Ces professionnels, qui jouent un grand rôle dans l'inclusion scolaire, ne sont pas suffisamment reconnus. Comme c'est le cas pour toutes les professions, ils souhaitent bénéficier d'une formation, d'horaires qui ne soient pas des tiers-temps ou des mi-temps, et d'un salaire qui corresponde à leur fonction et à leur investissement.

Mme Marianne Dubois. Il me semble essentiel que les parents puissent rencontrer des associations de parents dès l'annonce du handicap, à la sortie de la maternité ou dès l'entrée en crèche si le handicap est décelé à cette occasion. Je vous choquerai peut-être mais j'estime qu'il ne faut pas laisser le champ au seul monde médical, qui malheureusement, bien souvent, « met la main » sur le handicap. Cela peut fragiliser les parents, qui ont besoin de beaucoup d'humanité et qui doivent être entourés par des personnes qui connaissent cette situation. Le médical, c'est bien, mais pas suffisant.

Mme la présidente Jacqueline Dubois. Il faut en effet un équilibre dans l'accompagnement.

M. Sébastien Jumel, rapporteur. Je vous remercie pour vos compliments mais ce rapport est le fruit d'un travail collectif. Je partage votre volonté de ne pas le voir enrichir uniquement les rayonnages des bibliothèques de différentes institutions.

C'est dans cet état d'esprit que nous avons rencontré le ministre mardi. Nous lui avons exposé notre méthode et les perspectives sur lesquelles nous souhaitons mettre l'accent ; le rapport lui sera remis, ainsi qu'aux autres ministres concernés, officiellement à la rentrée. Jean-Michel Blanquer s'est engagé à ce que son cabinet et ses services définissent dans l'intervalle quelles propositions pourraient être mises en œuvre rapidement.

Par ailleurs, j'envisage de réunir à l'Assemblée, à la fin du mois de septembre, l'ensemble des personnes auditionnées pour leur remettre officiellement le rapport et échanger avec elles sur la manière de le faire vivre.

Il ne vous aura pas échappé que si des propositions doivent être expertisées puis mises en œuvre par le Gouvernement, d'autres relèvent de la responsabilité du Parlement. Ce rapport trouvera donc des prolongements législatifs, lors de l'examen du projet de loi de finances, dans des amendements ou des propositions de loi.

Je m'engage à être force de proposition et à poursuivre ce travail dans le cadre du consensus politique que nous avons su trouver et entretenir. Il ne s'agissait pas d'un consensus de façade, ce n'était pas seulement le signe d'une bonne entente ; c'était la condition *sine qua non* pour que ce rapport n'aille pas directement à la corbeille. Cette motivation m'a poussé à faire des concessions, je ne l'ai jamais caché. S'il m'est arrivé de penser que l'on aurait pu placer le curseur plus haut, il m'importait de faire en sorte que la cause avance, dans l'intérêt des enfants, des familles et des intervenants. C'est là qu'était notre motivation et je suis très satisfait de vous avoir vu adhérer à cette démarche.

Mme la présidente Jacqueline Dubois. Je précise que les services de Mme Sophie Cluzel ont témoigné de son intérêt et de son impatience de consulter le rapport.

Remettre le rapport aux personnes auditionnées est une bonne idée. Je suis plus réservée sur le dépôt d'une proposition de loi : notre rôle consistera à vérifier que nos propositions seront mises en œuvre, parfois réglementairement. Si rien ne bouge, nous pourrons alors prendre une initiative législative, mais ne nous précipitions pas à la rentrée. Vous avez su garder mesure dans la rédaction de ce rapport, et ce que nous recherchons avant tout, c'est l'intérêt de l'enfant en situation de handicap et de sa famille. J'aime à dire qu'il faut faire évoluer l'école pour qu'en sus d'être une école pour tous, elle soit une école pour chacun. Conservons ce consensus et cette sagesse, maintenons notre exigence de progrès continu pour l'école inclusive.

Je vais maintenant mettre aux voix le projet de rapport.

La commission d'enquête a adopté le rapport à l'unanimité.

CONTRIBUTIONS REÇUES DES GROUPES POLITIQUES

CONTRIBUTION DU GROUPE LA RÉPUBLIQUE EN MARCHÉ

transmise par Mme Cécile RILHAC
Députée du Val d'Oise

Les députés du groupe *La République En Marche* saluent le travail effectué par la commission d'enquête, ainsi que la qualité des interventions des personnes auditionnées ; que ce soit par leur expertise ou leur expérience, ces témoignages, souvent poignants, ont permis d'aller au cœur du sujet de cette commission d'enquête, l'inclusion des élèves handicapés dans nos écoles et nos universités.

La qualité des échanges lors de ces auditions, loin des postures politiciennes, les débats menés par le rapporteur et la présidente, dans une très grande sérénité, ont contribué à la rédaction d'un rapport consensuel et riche.

Car il fait des propositions réalistes, vers lesquelles nous tendons déjà. La question de l'école inclusive va au-delà des 350 000 élèves en situation de handicap. L'enjeu concerne tous les autres élèves, qu'ils aient des besoins particuliers ou un haut potentiel, qu'ils soient allophones ou simplement un peu différents. Prendre à bras-le-corps le sujet de l'école inclusive, c'est prendre à bras-le-corps celui de la réussite scolaire. C'est avant tout une question d'égalité. La formation scolaire est gage de formation de qualité, de réussite, d'insertion sociale et professionnelle : un gage d'émancipation.

Ce rapport, fidèle aux propos et aux éléments recueillis lors des auditions, comporte 57 propositions. Elles sont empreintes d'un réalisme et d'une volonté de poursuivre les travaux engagés à la fois par le Parlement mais aussi par le Gouvernement. Si ces propositions font consensus, néanmoins certaines requièrent un approfondissement particulier quant à leur impact budgétaire.

Enfin, nous remercions les administrateurs et les personnels de l'Assemblée nationale qui ont œuvré dans l'ombre mais dans la constance à la bonne tenue de cette commission d'enquête et à la rédaction de ce rapport.

1- Ce que le rapport préconise et qui est déjà mis en œuvre ou en passe de l'être

Il est tout d'abord important de noter que ce rapport se base sur un diagnostic partagé, s'appuyant sur des chiffres précis, des documents émanant des différents ministères en charge, chacun à des niveaux variés, de la scolarisation des élèves et étudiants en situation de handicap.

Ainsi la volonté de création d'un service public de l'école inclusive, première préconisation du rapport, est un enjeu dont le Gouvernement s'est pleinement saisi. La création d'un comité national de suivi de l'école inclusive, installé le 17 juillet 2019 par les deux Ministres, Sophie CLUZEL et Jean-Michel BLANQUER, devrait donc répondre à la demande de structuration et de centralisation du pilotage par les données statistiques ainsi qu'à la proposition 51 sur l'évaluation (dès la prochaine rentrée) des PIALs. La proposition 53 sur la mise en place d'outils statistiques permettant une meilleure connaissance du profil, de la formation des AESH et du volume horaire de leurs contrats pourrait être soumise au comité dès sa prochaine réunion.

Nous notons que de nombreuses propositions sont déjà en cours de mise en œuvre ou de réalisation.

Les propositions en lien avec la constitution du dossier MDPH (propositions 2, 3 et 5), font partie des actions engagées par le ministère de Sophie CLUZEL à la suite du rapport d'Adrien TAQUET et de Jean-François SERRES, « Plus simple la vie ». Ce même rapport, rendu le 28 mai 2018 au Premier Ministre, insistait déjà sur la nécessaire révision de la formation des enseignants et la baisse du nombre de dossiers par enseignants-référents. Les propositions 8, 36, 37 et 38 de Monsieur le rapporteur vont dans le même sens.

Notre groupe ne peut que saluer l'approfondissement de ces propositions par rapport au rapport de mai 2018, particulièrement en ce qui concerne le développement de « formations communes bénéficiant aux équipes éducatives et aux autres acteurs de l'inclusion : accompagnants ; équipes médico-sociales, personnels territoriaux... » (proposition 39).

Concernant les référents, nous rappelons que la proposition 35 sur le référent handicap en CFA a été inscrite dans la loi relative « à la liberté de choisir son avenir professionnel » portée par la Ministre du travail, Muriel PENICAUD.

Un référent AESH a été créé lors de l'examen de la proposition de loi socialiste « pour une école vraiment inclusive » par notre groupe et cette PPL, votée à l'unanimité par l'Assemblée nationale, a été entièrement incluse au projet de loi pour une École de la confiance par un amendement gouvernemental.

Notre groupe pointe particulièrement les 43 propositions du rapport qui sont déjà retenues, étudiées ou mises en œuvre par le Gouvernement : propositions en lien avec la formation des enseignants, le recensement et la diffusion des bonnes pratiques, la professionnalisation des AESH, la coopération avec le médico-social et le développement des passerelles entre le milieu scolaire et le milieu adapté (ou protégé) pour permettre des parcours de formation adaptés à chaque jeune ou encore le statut international d'étudiant handicapé.

Nous sommes particulièrement attachés aux remarques concernant la toute petite enfance formulées plusieurs fois par Monsieur le rapporteur, Madame Jacqueline DUBOIS, présidente, ou la députée Danièle CAZARIAN, qui ont mis

en avant la nécessité de travailler cette thématique. Ne rentrant pas dans le cadre de la commission d'enquête, aucune proposition sur le sujet n'est faite.

2- Les propositions innovantes du rapport

Les députés *La République En Marche* soutiennent particulièrement les propositions innovantes détaillées comme suit :

● **Proposition 4** : Étendre à l'accès au master la procédure de réexamen des candidatures des étudiants en situation de handicap prévue dans le cadre de Parcoursup.

● **Proposition 18** : Rehausser l'âge limite de la prise en charge par l'assurance-maladie des « parcours de bilan et d'intervention précoce ».

● **Proposition 29** : Reconnaître la LSF comme une langue à part entière et développer les pôles d'enseignement pour jeunes sourds dès la maternelle en lien avec l'obligation d'instruction à 3 ans mise en place par le projet de loi « pour une école de la confiance ». Il nous paraît important de signaler la spécificité du bilinguisme LSF/français : un rapport d'information sur ce sujet pourrait nous éclairer sur l'inclusion des jeunes sourds à l'école et leur prise en charge jusqu'à l'université.

● **Proposition 34** : Renforcer l'accompagnement des élèves et étudiants par les lycées et les universités concernant leur orientation et leur recherche de stage. En effet, ces recherches sont plus complexes du fait de la nécessité de faire correspondre le projet de l'élève, ses possibilités de déplacements, la capacité du lieu d'accueil à prendre en compte son handicap. Tout cela demande une expertise particulière et du temps.

● **Proposition 47** : Étudier la possibilité de financer l'accompagnement du travail personnel de l'étudiant en situation de handicap. Au-delà du financement se pose clairement la question de l'accompagnement du travail personnel de ces étudiants, que ce soit dans les bibliothèques universitaires, les stages, l'accès aux laboratoires...

● **Proposition 51** : Améliorer le dialogue social en renforçant la gestion des affectations des accompagnants. Mais nous ajoutons que ces affectations doivent aussi prendre en compte la parole des parents, des enseignants et dans certains cas de l'élève lui-même.

● **Proposition 54** : Refondre le diplôme d'État d'accompagnant éducatif et social pour en faire un diplôme de niveau 4 mais surtout favoriser son obtention par VAE.

Il est écrit dans le titre de la partie II : passer de « on va le faire » à « on le fait ». Nous, députés du groupe *La République En Marche* pouvons dire que OUI, on le fait, c'est une réalité aujourd'hui.

Depuis deux ans, le Gouvernement, avec le soutien de sa majorité, s'applique à rendre nos écoles, collèges, lycées et universités plus accessibles. Notre action s'inscrit dans cette logique : ce n'est pas l'élève qui doit s'adapter à l'école mais bien l'école qui doit s'adapter aux besoins de l'élève.

Ainsi nous rendons tous les jours plus concret et plus réel le concept d'accessibilité universelle. Nous n'oublions pas que l'école inclusive n'est pas simplement au service des élèves et étudiants en situation de handicap. L'école inclusive est garante d'un enseignement de qualité, capable d'être produit pour chaque élève et intégré par tous quel que soit son profil. L'école inclusive est un gage d'égalité, de justice sociale et territoriale car elle contribue à la réussite de tous, en fonction de ses capacités, de ses choix, quel que soit son parcours. En relevant le défi d'une école pleinement inclusive, nous nous engageons à rendre notre système scolaire plus juste, plus égalitaire, plus performant et à rendre notre école bienveillante et émancipatrice.

Beaucoup de dispositions pourront être mises en œuvre dans les trois prochaines années, grâce à l'installation hier du comité national de suivi de l'école inclusive. Ce comité aura aussi pour mission d'accompagner nos propositions, pour un meilleur service public et une école plus que jamais inclusive.

CONTRIBUTION DU GROUPE UDI ET INDÉPENDANTS

**transmise par Mme Béatrice Descamps
députée du Nord**

En guise de propos liminaire, il convient ici de saluer la qualité des travaux que représente ce rapport.

Parmi les 57 propositions, beaucoup sont louables et certaines déjà à l'esprit du gouvernement. Nous ne pouvons donc que nous satisfaire de cette cohérence réciproque.

Proposition 2

Il est vrai que les PPS ne sont pas utilisés de manière optimales voire « indigente » par de nombreuses MDPH, et une simplification des dossiers serait appréciée. Les MDPH s'en servent comme d'un élément essentiel à la réussite du projet de scolarisation de l'élève.

La diversité des SI et leurs niveaux assez variables entraînent de nombreuses MDPH au stade de la « préhistoire » informatique, ce qui n'est pas sans créer des situations comme celles évoquées dans le rapport (formulaire impossible à télécharger, illisible...), et un problème d'égalité d'accès aux droits d'un département à l'autre. C'est pourquoi la CNSA a enclenché une marche de toutes les MDPH vers l'adoption d'un SI commun (le Nord est pilote avec la Seine-Maritime). Cela étant, la transition risque d'être difficile voire quasi impossible en l'état pour de nombreuses MDPH, et beaucoup de temps sera nécessaire pour que ce SI fonctionne correctement sur l'ensemble du territoire national.

Ces différences de SI entre MDPH peut parfois expliquer les difficultés de transmission des dossiers entre départements, mais cette explication n'est pas satisfaisante car le dossier peut toujours être imprimé et transmis par voie postale. De même, les droits ouverts suivent le dossier et, hormis les formalités d'ordre administratif et la surcharge de travail des équipes, rien ne peut justifier un délai de six mois pour la transmission du dossier d'un département à l'autre.

L'inégalité de traitement d'un dossier d'un département à un autre est une vraie problématique. Cela tient à plusieurs facteurs. La CNSA pourrait éventuellement agir en émettant des recommandations aux MDPH pour harmoniser leurs pratiques, mais le seul correctif aujourd'hui reste le recours contentieux.

Proposition 5

Il est vrai que les notifications MDPH sont parfois peu claires, voire difficilement compréhensible pour un profane. Il faudrait – plutôt que de se contenter d'énumérer les accords ou refus – qu'elles soient plus explicites en motivant notamment davantage les raisons des refus, permettant à de nombreuses personnes de mieux comprendre et accepter les décisions et ainsi limiter le nombre de recours.

Toutefois, à condition que les MDPH prennent leurs dispositions pour envoyer à l'usager la proposition de l'équipe pluridisciplinaire préalablement à la décision, pourquoi ne pas envisager qu'en cas d'accord entre l'équipe pluridisciplinaire et la personne, la CDAPH n'ait pas à se prononcer et puisse, alors, se consacrer à l'étude approfondie des situations qui le nécessitent ? Cela assurerait une meilleure réponse à certaines situations, notamment lorsqu'il s'agit de permettre la scolarisation d'un enfant vivant avec un handicap dans de bonnes conditions, et ainsi limiter à nouveau le nombre de recours. En prime, cette interaction entre la MDPH et les personnes fissurerait le « mur » qui a parfois pu s'ériger entre elles et l'institution.

Propositions 23 et 24

La mise en place du SI tronc commun pose effectivement de grosses difficultés, techniques mais aussi pratiques, avec des délais de traitement qui explosent. Le déploiement a donc pris du retard sur le calendrier initial. De plus, si les MDPH du Nord et de Seine-Maritime, qui possèdent des SI performants, peinent à mettre en œuvre le SI tronc commun et connaissent de fait un ralentissement de leur activité, on ne peut qu'imaginer ce que sa mise en œuvre produira dans les MDPH possédant un SI moins performant voire un SI « maison » totalement daté. Il est donc nécessaire de procéder progressivement à la mise en place du SI tronc commun, qui aura été précisé et corrigé grâce à l'expérience des deux départements pilotes, mais aussi de renforcer le soutien que doit apporter la CNSA auprès des MDPH pour que ceci se déroule dans les meilleures conditions possibles, en évitant autant que possible que des MDPH se retrouvent livrées à elles-mêmes et n'aient d'autres choix que d'appeler à l'aide les autres MDPH pour obtenir une assistance.

Sur le rapport faisant état de la scolarisation des élèves en situation de handicap qui devait être transmis au Parlement trois fois an, personne n'est aujourd'hui en mesure de répondre à une telle demande au regard des moyens à disposition.

Propositions 43 et 44

Nous sommes favorables à l'intégration du travail avec les personnels du secteur médico-social. Ces personnels pourront former avec les enseignants, AESH, AVS, une équipe dont les compétences respectives permettront le meilleur accompagnement de l'élève en situation de handicap.

Ces personnels du secteur médico-social auraient aussi, selon nous, toute leur place au sein des écoles maternelles afin d'intervenir en amont.

Ainsi, par ce regard du personnel médico-social, il pourrait être épargné à de nombreux enfants d'être notifiés par la MDPH à l'âge de sept, huit ans. En effet, beaucoup d'enfants sont stigmatisés par une gêne devenue handicap, qui aurait pu être évité dès le plus jeune âge par une meilleure prise en charge.

L'intervention des professionnels libéraux dans les établissements scolaires est une mesure rendue concrète par le protocole d'accord entre les représentants des orthophonistes et l'Assurance maladie, applicable au 15 juillet 2019. Désormais, les séances d'orthophonie pour les enfants en situation de handicap seront prises en charge en milieu scolaire. Cette pierre marque le début d'un grand édifice, qui, espérons-le, prendra également en compte à l'avenir la prise en charge des psychomotriciens et ergothérapeutes dont le coût est lourdement supporté par les familles.

Proposition 52

Il est nécessaire d'évaluer sans tarder l'apport de ce nouveau dispositif, pour éventuellement lui apporter des correctifs. Toutefois, l'EN est en difficulté pour la mise en œuvre des PIAL pour la rentrée et il y a fort à parier que la gestion sera difficile dans leur première année d'existence, au moins. Une évaluation sera-t-elle réellement faisable rapidement et de manière satisfaisante ?

Propositions 55 et 57

Ces mesures visant à améliorer la reconnaissance du métier d'AESH par l'aménagement d'un véritable statut est une mesure digne et soutenue assidûment par le groupe UDI et Indépendants. Dès lors, la perspective d'évolution professionnelle avait été portée notamment par Béatrice Descamps, à travers un amendement proposant une formation d'AESH en deux temps : un socle commun et une année de spécialisation. Les procédures de formation, comme celles de recrutement ont grandement besoin d'être fixées. Dans le cadre de la formation continue, des stages communs aux enseignants et accompagnants devraient être envisagés.

CONTRIBUTION DU GROUPE LA FRANCE INSOUMISE

14 ans après la loi du 11 février 2005, il était temps pour la représentation nationale de faire le point sur l'inclusion des élèves en situation de handicap dans l'école et l'université. Entre 2004 et 2019, le nombre de ces élèves scolarisés est passé de 133 000 à 340 000. Si nous pouvons nous réjouir de cette augmentation, celle-ci ne semble pas avoir été suivie d'une augmentation conséquente des moyens alloués. Les demandes d'accompagnement explosent et, selon les départements, les structures n'arrivent plus à suivre. Le handicap est d'ailleurs le premier motif de saisine du Défenseur des droits en matière de discrimination et représente 23 % des quelques 5000 saisines sur cette base.

Notre gouvernement est souvent rappelé à l'ordre par les instances onusiennes ou européennes pour la violation de ses engagements internationaux en matière de handicap. La Convention des droits de l'enfant et la Convention européenne des droits de l'Homme qui consacrent le droit d'accès à une éducation sans discrimination sont régulièrement violées par l'État.

Du manque de moyens viennent les difficultés d'accès aux droits. Les mesures austéritaires gouvernementales de suppression des contrats aidés ont non seulement frappé de plein fouet les bénéficiaires de ce dispositif, mais ont été également lourdes de conséquences pour les usagères et les usagers de certains services publics. Le point culminant fut la rentrée 2018-2019 qui a plongé les familles dans un sentiment d'abandon doublé d'impuissance face aux manques de moyens humains et financiers. Notifications des Maisons départementales des personnes en situation de handicap (MDPH) non suivies d'effets ou ne correspondant pas aux volontés des parents, familles obligées de déménager dans certains départements pour avoir des délais de traitement moins longs, enseignantes et enseignants référents ayant dans certains cas jusqu'à 300 cas particuliers à traiter, la liste est longue. Cette situation, qui a poussé des mères de famille à monter et occuper une grue pour attirer l'opinion publique sur leur détresse, ne pouvait plus durer.

Plus récemment, c'est la question des pôles inclusifs d'accompagnement localisé (les PIAL), à l'origine expérimentations qui sont devenues la norme par simple voie d'amendement dans la loi pour une école de la confiance et ce avant que le dispositif soit évalué ou que notre commission d'enquête n'ait pu rendre ses conclusions. Ce système de mutualisation des AESH a d'ailleurs été l'un des sujets de préoccupation majeure lors des auditions des acteurs et actrices que la commission a pu mener.

Le groupe de La France Insoumise salue donc la volonté du Député Sébastien Jumel de créer une commission d'enquête parlementaire sur l'inclusion des élèves handicapé·e·s dans l'école et l'université. Son but est d'identifier ce qui

bloque la mise en œuvre réelle de la loi de 2005 mais aussi d'aller plus loin en créant un « acte II de la loi de 2005 ». Le groupe de La France Insoumise souhaite s'inscrire dans cette démarche et fait sienne la grande majorité des recommandations du rapporteur qui font suite à un véritable travail de fond mené tant à l'Assemblée que sur le terrain à Dieppe. Il ne s'agit donc pas ici d'aller contre, mais seulement d'approfondir certaines recommandations.

Pour que l'école soit réellement inclusive, elle doit penser l'inclusion non seulement pour les élèves reconnus en situation de handicap par la MDPH, mais pour tous ceux rencontrant des difficultés d'apprentissage. Dans cette perspective, les Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés doivent être non seulement un outil de gestion des accompagnants humains notifiés par les MDPH, mais des instances locales opérationnelles de l'inclusion de tous les élèves.

Par ailleurs, nous pensons que cet accompagnement humain (actuel AVS-AESH) doit être de la plus grande qualité. Cela implique d'assurer à toutes les accompagnantes et accompagnants des conditions de travail dignes et une formation exigeante

Enfin, notre société doit se donner les moyens d'être inclusive ce qui implique, pour aller au-delà de la communication gouvernementale, de budgétiser en les anticipant les recrutements et les ouvertures de dispositifs spécialisés.

I/ Organiser le service public de l'inclusion : les PIAL un début d'ossature

Si nous faisons nôtre la proposition 48 sur l'indispensable évaluation des PIAL, nous pensons que ce dispositif peut d'ores et déjà être l'instance opérationnelle de proximité et de terrain d'un service de l'inclusion de tous les élèves rencontrant des difficultés scolaires : ceux qui relèvent d'un plan d'accompagnement personnalisé (PAP), d'un Programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) voire d'un Projet personnalisé de scolarisation (PPS) sans compensation humaine et non seulement ceux ayant cette compensation.

Car si les Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés sont, certes, mis en place pour « coordonner les moyens d'accompagnement humain », cette organisation a également pour objet « la mobilisation de l'ensemble des personnels de l'équipe pédagogique et éducative », laquelle est indispensable pour tout élève en difficultés scolaires.

A cet effet, les coordinatrices et coordinateurs des PIAL pourraient être des enseignantes et enseignants spécialisé.e.s plutôt que des chef.fes d'établissement, des directrices et directeurs d'école ou des membres de l'équipe pédagogique (pour le 2nd degré) aucunement formés sur le sujet.

A / Les PIAL, centre de ressources de professionnels de l'inclusion

Pour répondre aux différents besoins des élèves en difficultés d'accès à la scolarisation et/ou aux apprentissages – et quel que soit le motif de ces difficultés

(situation de handicap, situation sociale ou psychologique défavorable) –, chaque PIAL doit proposer une palette de professionnel.les susceptible de répondre aux besoins de l'enfant. Ces professionnel.les se partagent leurs bonnes pratiques et co-construisent un accompagnement adapté à chaque enfant en lien avec l'équipe pédagogique.

● Proposition 1 : *Chaque PIAL comprend non seulement un volume d'accompagnantes et d'accompagnants (AVS-AESH) adapté aux besoins préalablement identifiés des élèves, mais des enseignantes et enseignants spécialisé.e.s chargé de l'aide relationnelle (option G) ou de l'aide pédagogique (option E), des psychologues, des assistants sociaux et médecins scolaires dédiés.*

Certain.es des professionnel.les mentionné.es composaient les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED) dont la disparition progressive est corrélée, selon la représentante du SNUIPP-FSU, à l'augmentation de la demande d'accompagnement humain. En outre, inscrire ces professionnel.les comme obligatoirement partie prenante d'un PIAL permet de donner à ce dispositif des missions de prévention (niveau I, II, III) et de prévenir la systématisation de la médicalisation des difficultés scolaires. Cette proposition a donc tout son sens, et fait d'ailleurs écho à la proposition 46 de « relancer les RASED ».

B/ Une gestion de l'accompagnement dans l'intérêt de l'enfant plutôt que dans l'intérêt budgétaire

Tout au long des auditions, la quasi-totalité des actrices et acteurs auditionnés (sauf ceux ayant un lien salarial ou hiérarchique avec le ministère) ont émis des inquiétudes sur ce nouveau dispositif de mutualisation des moyens humains. Ces inquiétudes, nous les faisons nôtres, car la mutualisation de l'accompagnement pourrait devenir la norme et l'individualisation, l'exception. Cela reviendrait concrètement à effectuer un grand bond en arrière, avant la loi de 2005.

Or, certains types de handicap nécessitent un suivi particulièrement individualisé comme les handicaps impliquant une aide à la vie quotidienne ou ceux relevant des troubles du spectre autistique. Pour garantir que l'accompagnement ne parte pas de l'offre en moyens humains mais des besoins spécifiques de chaque enfant, nous réaffirmons ce que mentionne le Vademecum sur les modalités d'organisation d'un PIAL.

● Proposition 2 : *Au sein de chaque PIAL, ce sont les besoins spécifiques de l'enfant proposés au départ par la CDAPH puis éventuellement réévalués en cours d'année par l'équipe de suivi de scolarisation (ESS) et notifiés par la CDAPH qui déterminent les modalités de l'accompagnement.*

C/ Les PIAL, un périmètre adapté aux réalités du terrain

Un PIAL inter-établissement n'a pas les mêmes réalités s'il se situe en centre-ville ou en milieu rural, que ce soit en matière de temps, de moyens ou de coût de transport.

● Proposition 3 : *les déplacements entre les établissements sont comptabilisés comme du temps de travail et les frais afférents sont pris en charge.*

Certains enfants ont besoin d'être accompagné·e·s au quotidien par une personne en laquelle ils ont confiance. Nous connaissons la chute impressionnante du taux de scolarisation à la sortie du collège (seulement 8% des enfants autistes sont scolarisés au lycée). Une façon d'y remédier serait de systématiser des PIAL inter-degrés de l'école élémentaire au collège (voire au lycée). Cela offrirait la possibilité à un accompagnant de suivre toute la scolarité d'un enfant et d'éviter ainsi sa sortie du dispositif d'inclusion en milieu ordinaire.

● Proposition 4 : *Le périmètre d'un PIAL s'étend du premier au second degré.*

II/ Créer un véritable corps d'accompagnants à la scolarité

A/ Opérer une distinction entre accompagnement pédagogique et accompagnement en matière d'accessibilité

Il est nécessaire de distinguer clairement l'accompagnement dans les actes de la vie quotidienne (assurer les conditions de sécurité et de confort ; aider aux actes essentiels de la vie tel manger, se déplacer) de l'accompagnement dans l'accès aux activités d'apprentissage. Le premier type d'accompagnement peut être pris en charge par des Accompagnants Scolaires à la Vie Quotidienne, le second par des Accompagnants Scolaires aux Apprentissages via des dispositifs adaptés permettant l'acquisition de savoirs et savoir-faire.

● Proposition 5 : *La distinction entre Accompagnant scolaire à la Vie Quotidienne et Accompagnant Scolaire aux Apprentissages est réalisée dans tous les champs où cela est nécessaire. Il est interdit de remplacer l'un par l'autre.*

B/ Mettre un terme à la précarité des accompagnants scolaires

« L'innovation » annoncée par le Ministre Blanquer et confirmée par la circulaire administrative du 05/06/2019 consiste à transformer les six CDD d'1 an des AESH en 2 CDD de trois ans avant une éventuelle « Cédésation ». Cela ne représente qu'une piètre avancée en matière de lutte contre la précarité, une avancée qui ne garantit toujours pas un travail à temps plein mais un temps partiel de 24 h pour un salaire de 700 euros environ. Dans ces conditions, comment s'investir sur le temps long dans sa vie personnelle et son projet professionnel ? En outre, la formation de 60 h – qui existait déjà avant la publication de la

circulaire – ne se fait jamais en amont de la prise de poste mais, dans le meilleur des cas, au cours du premier trimestre, voire jamais.

Cette politique « low cost » à l'égard des accompagnantes et accompagnants d'élèves en situation de handicap n'est pas à la hauteur de la volonté affichée de créer un service public de l'école inclusive. Un accompagnement de qualité nécessite de créer un corps d'accompagnants protégé par un véritable statut comme le permettait la loi Sauvadet.

Ce corps serait composé de deux catégories : C pour les « Accompagnantes et Accompagnants à la Vie Quotidienne » et B pour les « Accompagnantes et Accompagnants aux Apprentissages ». Titularisés sur un poste à temps plein, ce statut prendrait en compte les heures de temps scolaire, mais aussi les « heures invisibles » pour la préparation de supports pédagogiques adaptés, les diverses réunions et les temps de transport entre les établissements.

• Proposition 6 : *création d'un corps de fonctionnaires d'Accompagnatrices et Accompagnateurs Scolaires de catégorie C pour les Accompagnantes et Accompagnants à la Vie Quotidienne et B pour les Accompagnantes et Accompagnants aux Apprentissages. La rémunération suivra une grille indiciaire nationale débutant à 327 pour les catégories C et 400 pour la catégorie B et faisant l'objet d'une gestion administrative et financière uniformisée sur le territoire.*

C/ Mettre en place une formation exigeante

Si la proposition 34 prévoit, à juste titre, « le déploiement d'un vaste plan de formation nationale [...] de façon à mettre à niveau les connaissances de tous les personnels », il est d'ores et déjà nécessaire de préfigurer les contours de ce plan dans la perspective des concours externe et interne de titularisation ainsi que pour assurer d'une certaine qualité.

En effet, les 60 heures actuellement prévues ne permettent pas aux accompagnants d'accomplir leur travail correctement : elles ne permettent ni d'avoir une approche générale, ni une connaissance spécialisée sur un type d'handicap. De même, les tutoriels ne sauraient apporter les qualifications et connaissances nécessaires à un accompagnement de qualité.

Ces formations de préparation au concours doivent être effectuées au sein des INSPE, certains cours pouvant même être partagés avec les enseignants. Il apparaît en effet indispensable de créer une culture commune pour qu'enseignantes et enseignants, enseignantes et enseignants spécialisés et accompagnantes et accompagnants aux apprentissages puissent ensuite travailler main dans la main dans l'intérêt de l'enfant.

• Proposition 7 : *Créer un concours interne de catégorie C et B après deux ans d'activités et une formation en INSPE ; créer un concours externe de catégorie C pour les accompagnantes et accompagnants à la vie quotidienne et B*

accessible après un Bac+2 débouchant sur une année de formation en alternance en INSPE. Le niveau de formation correspondrait in fine au niveau licence.

Il faut également revoir le contenu des formations débouchant sur le CAPPEI dont le contenu a été vidé de son sens en 2017. Il est en effet important de pouvoir former à nouveau des enseignants spécialisés chargé de l'aide pédagogique (E) et ou de l'aide relationnelle (G) pour alimenter les RASED. Quant aux Accompagnantes et Accompagnants aux Apprentissages (AESH expérimentés), ils devraient être en mesure d'obtenir une certification professionnelle en se formant progressivement aux différentes options offertes dans l'actuel CAPPEI. La création des PIAL pourrait leur permettre, sur la base de ces formations continues, une progression dans leurs missions en matière de responsabilités et de coordination.

- Proposition 8 : *remettre à plat le contenu des formations du CAPPEI et de l'ex-CAPASH pour créer un tronc commun entre les AESH et les enseignantes et enseignants spécialisés ainsi que des enseignements spécifiques pour certains types de handicap.*

- Proposition 9 : *mettre en place des passerelles pour que les Accompagnantes et Accompagnants aux Apprentissages puissent intégrer une formation MEEF*

- Proposition 10 : *offrir la possibilité aux Accompagnantes et Accompagnants aux Apprentissages expérimentés de devenir coordinateur d'un PIAL*

III/ Créer un véritable service public de l'inclusion : la question du financement

Le ministre Blanquer a fait quelques annonces notamment sur la création d'un certain nombre d'ULIS (50 par an) et sur la réduction du nombre de dossiers à traiter par les enseignants référents. Concernant les créations d'ULIS, celles-ci sont en dessous des besoins. Il en faudrait en réalité 240 par an pour répondre à l'augmentation des demandes d'accompagnement (400 par jour dans le Val de Marne). Concernant les enseignantes et enseignants référent.es, la plupart sont aujourd'hui en charge de 300 dossiers, ce qui rend les délais de traitement et de suivi particulièrement longs. L'ambition gouvernementale est de réduire le nombre de dossiers à 100 par enseignant. Pour ce faire, soit il faut réduire le nombre de dossiers, soit augmenter et budgétiser le nombre d'enseignantes et d'enseignants référent.es.

- Proposition 11 : *budgétiser et allouer les crédits correspondant aux recrutements d'enseignants spécialisés pour qu'ils n'aient que 100 dossiers de suivi ; budgétiser et allouer les crédits pour la création de 250 ULIS.*

CONTRIBUTION DU GROUPE GAUCHE DÉMOCRATE ET RÉPUBLICAINE

L'École est le principal moteur de la construction de l'individu. Elle est un outil d'émancipation individuelle et collective. Pourtant, trop nombreux sont encore les enfants qui en sont privés, de par leur handicap et l'inadaptation de l'École à leurs spécificités.

Nous devons partir du principe que tous les élèves sont capables d'apprendre, de progresser et de se construire au contact des autres enfants. L'École doit être faite pour toutes et tous.

Il y a donc nécessité de la transformer pour mettre en son cœur l'égalité d'accès.

Cela implique de donner plus à celles et ceux qui ont des besoins particuliers. C'est le cas des jeunes en situation de handicap. L'objectif d'une École inclusive pour tous reste à concrétiser.

Si la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a justement fixé le cap de l'inclusion, si des progrès ont été réalisés pour la reconnaissance et la prise en charge des élèves en situation de handicap, beaucoup trop de jeunes restent exclus du droit à l'éducation, beaucoup trop de familles peinent et parfois renoncent tant le « parcours du combattant » que représente le processus de scolarisation est difficile.

Les difficultés touchent d'abord celles et ceux qui sont déjà victimes d'une situation sociale précaire et de nombreux territoires ne parviennent pas à répondre avec efficacité aux défis que représente la réussite de l'inclusion scolaire.

La dégradation des services publics et la précarité qui touchent nombre de salariés de l'éducation et du secteur médico-social sont la conséquence de politiques qui sacrifient l'intérêt général sur l'autel des restrictions budgétaires.

La situation dramatique de milliers d'accompagnantes et accompagnants sans emploi et celle des jeunes sans accompagnement adaptés ou sans affectation dans l'établissement préconisé lors de la dernière rentrée scolaire et la légitime colère qui s'est exprimée à cette occasion ont conduit notre groupe à demander la mise en place de cette commission d'enquête parlementaire.

Les auditions ont confirmé nombre de constats que nous avons été amenés à faire dans nos territoires ainsi que ceux exprimés dans les très nombreux messages reçus.

Nous nous félicitons que les acteurs et actrices sollicités au sein du monde associatif et les représentantes et représentants des salariés aient pu porter leurs propositions et que nombre d'entre elles se retrouvent dans le rapport.

Plusieurs conditions sont pour nous indispensables pour construire ce qui devrait être un Acte 2 de la loi du 11 février 2005 permettant de passer de « on va le faire » à « on le fait ». Nous créerons les conditions pour qu'une volonté majoritaire permette de faire progresser les dispositions législatives et de traduire leur portée dans les budgets qui seront débattus prochainement au sein du Parlement.

Nous proposons que :

1. L'État soit garant du financement, de la mise en place et du contrôle des politiques permettant de garantir la scolarisation des jeunes en situation de handicap.
2. Le métier d'accompagnant soit reconnu par un véritable statut de fonctionnaire afin d'assurer la pérennité du service et de sortir les personnels de la précarité dont ils souffrent depuis trop d'années.
3. Les familles fortes de leur expertise soient mieux accompagnées dans leur rôle « d'aidants » et soient associées aux décisions touchant à la scolarisation de leurs enfants.
4. La construction d'un système éducatif plus inclusif se fasse en reconnaissant mieux les compétences des salariés impliqués dans ces missions. Cela passe par une formation initiale et continue renforcée, une reconnaissance des métiers et des qualifications, le respect des instances représentatives qui doivent être associées aux changements.
5. Le renforcement des capacités d'inclusion du système scolaire soit rendu possible par l'amélioration des conditions de scolarisation (effectifs et locaux adaptés, modernisation des équipements...)
6. Le rapprochement des acteurs du secteur médico-social et de l'Éducation au service d'une éducation plus inclusive puisse se faire en donnant les moyens à toutes et tous de travailler mieux ensemble et en respectant les missions de chacun. Il faut plus de souplesse dans les modes d'accueil et de scolarisation des jeunes en situation de handicap en garantissant le respect du choix des familles et les décisions des CDAPH

Conclusion :

Nous soutenons donc les préconisations du rapport qui ouvrent des perspectives de progrès pour les jeunes, les familles et les acteurs et actrices du service public de l'école inclusive. Nous appelons à une loi ambitieuse s'appuyant sur une programmation ambitieuse des objectifs et des moyens, dans la lignée de la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

ANNEXE 1 :

LISTE DES PERSONNES ENTENDUES DANS LE CADRE DE LA COMMISSION D'ENQUÊTE

1. Personnes auditionnées par la commission à l'Assemblée nationale

19 mars 2019 Table ronde des associations ayant réalisé l'enquête sur le déroulement de la dernière rentrée scolaire pour les élèves en situation de handicap :

- **Tous pour l'inclusion ! (Association TouPI)** – Mme Odile de Vismes, présidente
- **Autisme France** – Mme Danièle Langloys, présidente
- **Info Droit handicap** – Mme Caroline Coutant, vice-présidente

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincleh/18-19/c1819002.asp>

Syndicat national unitaire des instituteurs, des professeurs des écoles et professeurs d'enseignement général de collège (SNUipp-FSU) – Mme Sophia Catella, Mme Agnès Duguet et M. Julien Colombeau

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincleh/18-19/c1819003.asp>

Conseil national consultatif des personnes handicapées (CNCPH) – Mme Dominique Gillot, présidente, Mme Diane Cabouat et Mme Agnès Duguet

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincleh/18-19/c1819004.asp>

Vidéo :

http://videos.assemblee-nationale.fr/video.7405030_5c9109bd54f64.commission-d-enquete-sur-l-inclusion-des-eleves-handicapes--auditions-diverses-19-mars-2019

26 mars 2019 **Union nationale des syndicats de l'éducation nationale CGT (UNSEN CGT Educ'Action)** – Mme Hélène Elouard, accompagnante élèves en situation de handicap (AESH) et M. Yvan

Yvon Barabinot, professeur de lycée professionnel et animateur du collectif AESH CGT

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincleh/18-19/c1819005.asp>

Association des directeurs de maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) – Mme Marie du Bouëtiez, administratrice de l'Association des directeurs de maisons départementales des personnes handicapées et directrice de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH) du Val de Marne et M. Daniel Courtois, chef de service adjoint évaluation à la MDPH du Val de Marne

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincleh/18-19/c1819006.asp>

Vidéo :

http://videos.assemblee-nationale.fr/video.7449803_5c9a51a7cddd3.commission-d-enquete-sur-l-inclusion-des-eleves-handicapes--auditions-diverses-26-mars-2019

2 avril 2019 Audition commune des associations :

– **Association des paralysés de France (APF)** – Mme Bénédicte Kail, conseillère nationale éducation familles

– **Union nationale des associations de parents et amis de personnes handicapées mentales (UNAPEI)** (*) – M. Emmanuel Jacob, administrateur et Mme Clémence Vaugelade, chargée de plaidoyer France

– **Fédération des Associations pour adultes et jeunes handicapés (APAJH)** – Mme Bérengère Chatellier, responsable du pôle emploi, travail protégé et vie sociale et M. Ali Rabeh, directeur de cabinet

– **Fédération française des « Dys » (FFDys)** – Mme Nathalie Groh, présidente et Mme Nicole Philibert, membre

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincleh/18-19/c1819007.asp>

Défenseur des droits – M. Jacques Toubon, défenseur des droits, Mme Fabienne Jégu, conseillère experte handicap, Mme Laurence Hudry, juriste au pôle défense des droits des enfants, et M. Pierre Antoine Cazau, juriste au pôle défense des droits des enfants

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceinbleh/18-19/c1819008.asp>

Vidéo :

http://videos.assemblee-nationale.fr/video.7481913_5ca36f41b1730.commission-d-enquete-sur-l-inclusion-des-eleves-handicapes--auditions-diverses-2-avril-2019

30 avril 2019 Table ronde :

- **Fédération étudiante pour une dynamique études et emploi avec un handicap (Fédéeh)** – M. Pierre Mignonat, premier vice-président, M. Jérémie Colomes, secrétaire général et Mme Hélène Correia, responsable du pôle « accompagnement dans les études »
- **Accompagner la réalisation des projets d'études de jeunes élèves et étudiants handicapés (Arpejeh)** – M. Bertrand Signé, président, Mme Béragère Lopes, chargée de mission et M. Fabrice Laffargue, conseiller
- **Conférence des grandes écoles^(*) – Commission diversité** – M. Xavier Quernin, Campus Manager, chargé de mission Handicap à UniLaSalle, M. Julien Soreau, responsable du pôle diversité et égalité des chances de l'EM Normandie et Mme Stéphanie Lefèvre, chargée de mission handicap à la CGE
- **Droit au savoir** – Mme Marie-Pierre Toubhans, coordinatrice générale

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceinbleh/18-19/c1819009.asp>

Audition commune :

- **Association des professionnels d'Accompagnement du Handicap dans l'Enseignement supérieur (APACHES)** – Mme Marie Coutant, membre du conseil d'administration et Mme Elka Parvanova, vice-présidente
- **Syndicat national de l'enseignement supérieur (SNESUP-FSU)** – M. Hervé Christofol, secrétaire général et Mme Laurence Rasseneur, membre de la commission administrative

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceinbleh/18-19/c1819010.asp>

Audition commune :

- M. Jean-François Texier, adjoint à la médiatrice l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et Mme Colette Damiot-Marcou, chargée de mission
- **Conférence des présidents d'université (CPU)** (*) – M. Philippe Vendrix, président de la commission vie étudiante et vie de campus

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincle/18-19/c1819011.asp>

Vidéo :

http://videos.assemblee-nationale.fr/video.7559740_5cc85b20045b3.commission-d-enquete-sur-l-inclusion-des-eleves-handicapes--auditions-diverses-30-avril-2019

7 mai 2019

Syndicat national des enseignements du second degré-Fédération syndicale unitaire (SNES-FSU) – Mme Valérie Sipahimalani, secrétaire générale adjointe et M. Jérôme Motard, responsable du groupe inclusion scolaire-ASH

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincle/18-19/c1819021.asp>

Audition commune :

- **Collectif AESH-loi 2005** – Mme Virginie Cassand, membre
- **Collectif AESH Île-de-France** – M. Jérôme Antoine, membre
- **Collectif AESH en action** – Mme Anne Falciola et M. Sébastien Monié, membres

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincle/18-19/c1819022.asp>

Audition commune :

- **Hanploi** – M. Franck Seurin, directeur général
- **Fédération nationale des associations régionales de centres de formation d'apprentis (FNADIR)** – M. Patrick Maignet, président
- **Association de gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées (AGEFIPH)** – Mme Véronique Bustreel, directrice Innovation, Évaluation et Stratégie

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincle/18-19/c1819023.asp>

Vidéo :

http://videos.assemblee-nationale.fr/video.7584567_5cd1947765e2b.commission-d-enquete-sur-l-inclusion-des-eleves-handicapes--auditions-diverses-7-mai-2019

14 mai 2019

Fédération nationale des associations au service des élèves présentant une situation de handicap (FNASEPH) – M. Nicolas Eglin, président et Mme Marie-Christine Philbert, vice-présidente

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceinacleh/18-19/c1819024.asp>

Association des maires de France (AMF) – Mme Virginie Lanlo, adjointe au maire de Meudon, Mme Nelly Jacquemot, responsable du département action sociale, éducation, culture, sport, M. Sébastien Ferriby, conseiller culture et éducation, et Mme Charlotte de Fontaines, chargée des relations avec le Parlement

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceinacleh/18-19/c1819025.asp>

Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA) – Mme Virginie Magnant, directrice et M. Stéphane Corbin, directeur de la compensation de la perte d'autonomie

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceinacleh/18-19/c1819026.asp>

Vidéo :

http://videos.assemblee-nationale.fr/video.7613343_5cdacdec7424b.commission-d-enquete-sur-l-inclusion-des-eleves-handicapes--auditions-diverses-14-mai-2019

16 mai 2019

UNSA Éducation – Mme Jocelyne Grousset, secrétaire nationale du Syndicat national des médecins scolaires et universitaires (SNMSU), Mme Hélène Sester, secrétaire générale du Syndicat national des instituts de jeunes sourds et de jeunes aveugles (SNJSJA), Mme Élise Caperan, chargée de mission, et M. Gilles Laurent, chargé de mission, de la Fédération UNSA des métiers de l'éducation de la recherche et de la culture (UNSA-Éducation)

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceinacleh/18-19/c1819027.asp>

Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques (FCPE) – M. Rodrigo Arenas, co-président et Mme Isabelle Pinatel, administratrice

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincleh/18-19/c1819028.asp>

Auteurs du rapport des **Inspections générales** sur *L'évaluation de l'aide humaine pour les élèves en situation de handicap* :

- Mme France Mochel
- Mme Caroline Moreau-Fauvarque
- M. Pierre Naves
- M. Yannick Tenne
- M. Marc Rolland

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincleh/18-19/c1819029.asp>

Vidéo :

http://videos.assemblee-nationale.fr/video.7643094_5cdd47fc33a31.commission-d-enquete-sur-l-inclusion-des-eleves-handicapes--auditions-diverses-16-mai-2019

21 mai 2019 Audition commune :

- **Collectif national “Une égalité des chances pour nos enfants TDAH”** – Mme Stéphanie Jacquet, responsable et Mme Miora Rakotonarivo, référente du Collectif pour le département de la Seine-et-Marne
- **Association HyperSupers** – Mme Christine Gétin, présidente et Mme Diane Cabouat, administratrice

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincleh/18-19/c1819030.asp>

Mme Claire Compagnon, déléguée interministérielle à la stratégie nationale pour l'autisme, Mme Mylène Girard, secrétaire générale, et Mme Marine Redersdorff, en charge du dossier école inclusive

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincleh/18-19/c1819031.asp>

Audition commune :

- **Agir et Vivre l'Autisme (membre du Collectif autisme)** – Mme Anne Bibay, directrice pédagogique
- **Fondation autisme** – M. Bertrand Jacques, président
- **Réseau Autistes sans frontières** – Mme Isabelle Rolland et Richard Pandevant, co-présidents

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincle/18-19/c1819032.asp>

Vidéo :

http://videos.assemblee-nationale.fr/video.7671143_5ce408d4b12d7.commission-d-enquete-sur-l-inclusion-des-eleves-handicapes--auditions-diverses-21-mai-2019

22 mai 2019 Visioconférence : Mme Amandine Torresan

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincle/18-19/c1819033.asp>

28 mai 2019 **Intersyndicale** (CFDT, CFTC, CGT, FO, SNJSJA-UNSA, SUD) des personnels des Instituts nationaux de jeunes sourds (INJS) et de l'Institut national de jeunes aveugles (INJA) :

- M. Yves Dunand pour la Confédération générale du travail (CGT)
- Mme Laure Beyret pour Force ouvrière (FO)
- Mme Hélène Sester pour le Syndicat des instituts de jeunes sourds et de jeunes aveugles - Union nationale des syndicats autonomes (SNJSJA-UNSA)

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincle/18-19/c1819034.asp>

Audition commune :

- **Association des parents et amis des instituts nationaux (APA-INJ)** – Mme Jocelyne Dubois, présidente et parent de l'Institut National des Jeunes Aveugles (INJA), Mme Christine Hénault, adhérente, parent d'élève de INJA, élue au CVS et au CA de l'INJA, Mme Laura Catry, parent d'élève de l'Institut National de Jeunes Sourds (INJS), secrétaire de l'APA-INJ et élue au CVS et au CA de l'INJS, Mme Laëtitia Appourchaux, parent d'élève de l'INJS
- **Association nationale de parents d'enfants sourds (ANPES)** – Mme Catherine Vella, présidente
- **Union nationale des associations de parents d'enfants déficients auditifs (UNAPEDA)** – M. Philippe Quentin, vice-président

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincleh/18-19/c1819035.asp>

Fédération nationale des orthophonistes (FNO) – Mme Françoise Garcia, vice-présidente chargée de la prévention et de la promotion de la santé

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincleh/18-19/c1819036.asp>

Vidéo :

http://videos.assemblee-nationale.fr/video.7724096_5cee5151a6b6f.commission-d-enquete-sur-l-inclusion-des-eleves-handicapes--auditions-diverses-28-mai-2019

4 juin 2019

Assemblée des départements de France (ADF) – Mme Geneviève Mannarino, vice-présidente du département du Nord, chargée de l'autonomie, M. Jean-Michel Rapinat, directeur délégué de l'ADF chargé des politiques sociales, M. Romain Boulant, collaborateur de cabinet au Département du Nord, et Mme Ann-Gaëlle Werner-Bernard, conseillère

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincleh/18-19/c1819037.asp>

Institut d'enseignement supérieur et de recherche Handicap et besoins éducatifs particuliers (INSHEA) – M. José Puig, directeur

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincleh/18-19/c1819038.asp>

Collège des directeurs généraux des agences régionales de santé (ARS) – M. Saïd Acef, directeur délégué à l'autonomie à l'ARS Nouvelle-Aquitaine

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincleh/18-19/c1819039.asp>

Vidéo :

http://videos.assemblee-nationale.fr/video.7745359_5cf67dd258465.commission-d-enquete-sur-l-inclusion-des-eleves-handicapes--auditions-diverses-4-juin-2019

18 juin 2019 M. Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, M. Thierry Ledroit, conseiller relation avec les académies, M. David Knecht, conseiller budgétaire, M. Philippe Thurat, Mme Sabine Deligne et Mme Martine Caraglio

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincleh/18-19/c1819040.asp>

Audition d'acteurs de **Pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL)** :

- Mme Sylvie Delattre, enseignante référente de Brie-Comte-Robert
- Mme Christelle Doublet, AESH du secteur de Brie-Comte-Robert
- Mme Consolation Parisy, enseignante référente de Nemours
- Mme Carole Delarocque, AESH du secteur de Nemours
- Mme Isabelle Deslandres, inspectrice de l'éducation nationale chargée de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés dans le département de la Seine-et-Marne (IEN-ASH)

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincleh/18-19/c1819041.asp>

Vidéo :

http://videos.assemblee-nationale.fr/video.7816296_5d08effbed83c.commission-d-enquete-sur-l-inclusion-des-eleves-handicapes--m-jean-michel-blanquer-ministre--aud-18-juin-2019

19 juin 2019 Mme Sophie Cluzel, secrétaire d'État auprès du Premier ministre, chargée des Personnes handicapées, M. Patrice Fondin, conseiller éducation, formation et enseignement supérieur, et Mme Stéphanie Talbot, cheffe du bureau de la gouvernance du secteur social et médico-social de la DGCS

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincleh/18-19/c1819042.asp>

Vidéo :

http://videos.assemblee-nationale.fr/video.7835898_5d0a416e02810.commission-d-enquete-sur-l-inclusion-des-eleves-handicapes--mme-sophie-cluzel-secretaire-d-etat-19-juin-2019

10 juillet 2019 Mme Frédérique Vidal, ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincleh/18-19/c1819043.asp>

Vidéo :

http://videos.assemblee-nationale.fr/video.7957669_5d25fb546158a.commission-d-enquete-sur-l-inclusion-des-eleves-handicapes--mme-frederique-vidal-ministre-de-l-ens-10-juillet-2019

2. Personnes auditionnées par la commission à Dieppe

6 mai 2019 M. Jean-François Butel, inspecteur de l'éducation nationale, pôle inclusif ASH 76

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincleh/18-19/c1819012.asp>

Vidéo :

http://videos.assemblee-nationale.fr/video.7874207_5d1326f4b630c.commission-d-enquete-sur-l-inclusion-des-eleves-handicapes-dans-l-ecole-et-l-universite-de-la-republ-26-juin-2019

Audition commune :

– Mme Blandine Lefebvre, première vice-présidente du département de la Seine-Maritime, chargée de l'action sociale, présidente par délégation de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH) de Seine-Maritime, Mme Anne Vandembulcke, responsable du pôle Accès aux droits, Mme Laetitia Namur, responsable adjointe du pôle Évaluation et accompagnement, et M. Nicolas Flipo, adjoint de direction

– Mme Dominique Berthault, enseignante référente handicap au collège Alexandre Dumas de Neuville-lès-Dieppe

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincleh/18-19/c1819013.asp>

Vidéo :

http://videos.assemblee-nationale.fr/video.7874224_5d1326f6dff2.commission-d-enquete-sur-l-inclusion-des-eleves-handicapes-dans-l-ecole-et-l-universite-de-la-republ-26-juin-2019

Audition commune :

- M. François Caillé, psychologue scolaire à l'école élémentaire Louis de Broglie de Dieppe
- M. Frédéric Weisz, coordonnateur ULIS au collège Claude Delvincourt de Saint-Aubin-sur-Scie
- Mme Ingrid Abraham, coordonnatrice ULIS au lycée professionnel de l'Émulation dieppoise de Dieppe
- M. Dominique Gamard, principal, et Mme Delphine Estienne, coordonnatrice ULIS au collège du Campigny de Blangy-sur-Bresle
- M. Laurent Belletre, coordonnateur ULIS à l'école élémentaire Paul Bert de Neuville-lès-Dieppe
- Mme Céline Gosse, coordonnatrice ULIS au lycée professionnel Jean Rostand de Neufmesnil
- Mme Marie Leroux, coordonnatrice ULIS à l'école élémentaire Desceliers de Dieppe

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceinlelh/18-19/c1819014.asp>

Vidéo :

http://videos.assemblee-nationale.fr/video.7875737_5d1330cad3c64.commission-d-enquete-sur-l-inclusion-des-eleves-handicapes-dans-l-ecole-et-l-universite-de-la-republ-26-juin-2019

Audition commune des accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) à l'école élémentaire Sonia Delaunay de Dieppe

- Mme Claire Lysiane
- M. Gianni Fourez
- Mme Jennyfer Leclerc

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceinlelh/18-19/c1819015.asp>

Vidéo :

http://videos.assemblee-nationale.fr/video.7875754_5d1330cd21c7b.commission-d-enquete-sur-l-inclusion-des-eleves-handicapes-dans-l-ecole-et-l-universite-de-la-republ-26-juin-2019

Audition commune :

- Mme Palmira Fras, directrice de l'école élémentaire d'Arques-la-Bataille
- Mme Émilie Fourrier, enseignante de l'Unité d'enseignement élémentaire autisme (UEEA) de l'école Louis de Broglie de Dieppe

- Mmes Sarah Leguillon et Valérie Carton, enseignantes de l'Unité d'enseignement externalisée (UEE) de la Traverse d'Omonville au lycée professionnel L'Émulation Dieppoise
- M. Kelim Boivin, responsable de service à l'IMPro de l'UEE de la Traverse d'Omonville

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincleh/18-19/c1819016.asp>

Vidéo :

http://videos.assemblee-nationale.fr/video.7875771_5d1330cf496c7.commission-d-enquete-sur-l-inclusion-des-eleves-handicapes-dans-l-ecole-et-l-universite-de-la-republ-26-juin-2019

Mme Sophie Pierroux, parent d'élèves

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincleh/18-19/c1819017.asp>

Vidéo :

http://videos.assemblee-nationale.fr/video.7875784_5d1330d14b87d.commission-d-enquete-sur-l-inclusion-des-eleves-handicapes-dans-l-ecole-et-l-universite-de-la-republ-26-juin-2019

Mme Christelle Defoort, parent d'élèves

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincleh/18-19/c1819018.asp>

Vidéo :

http://videos.assemblee-nationale.fr/video.7875799_5d1330d37b68b.commission-d-enquete-sur-l-inclusion-des-eleves-handicapes-dans-l-ecole-et-l-universite-de-la-republ-26-juin-2019

Audition commune :

- Mmes Dorothée Goy et Nathalie Koenig, présidentes du Groupe de parole et de soutien des parents d'enfants dys de Dieppe et de son agglomération
- Mme Nancy Couvert, directrice générale de l'Association de parents et amis de personnes en situation de handicap mental (APEI) de la Région Dieppoise

- MM. Didier Detalminil, président, et Jean-Marc Rimbert, directeur général de l'Association départementale des Pupilles de l'Enseignement public
- Mme Géraldine Ibled, présidente de l'Association des familles d'enfants extraordinaires (AFEE)
- Mme Rachel Mangeot, directrice générale de l'Association pour adultes et jeunes handicapés (APAJH) de Seine-Maritime

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincleh/18-19/c1819019.asp>

Vidéo :

http://videos.assemblee-nationale.fr/video.7875812_5d1330d56e945.commission-d-enquete-sur-l-inclusion-des-eleves-handicapes-dans-l-ecole-et-l-universite-de-la-republ-26-juin-2019

Audition commune :

- Mme Élisabeth Lechevallier – Fédération des Conseils de Parents d'Élèves (FCPE)
- M. François-Xavier Durand - Confédération générale du travail (CGT)
- Mme Isabelle Heuzé - Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC de la Fédération sociale unitaire (SNUipp-FSU)
- Mme Joëlle Ayache - Syndicat des enseignants de l'Union nationale des syndicats autonomes - SE-UNSA
- Mme Dany Duclos, enseignante référente

Compte rendu :

<http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincleh/18-19/c1819020.asp>

Vidéo :

http://videos.assemblee-nationale.fr/video.7875825_5d1330d8160dc.commission-d-enquete-sur-l-inclusion-des-eleves-handicapes-dans-l-ecole-et-l-universite-de-la-republ-26-juin-2019

() Ces représentants d'intérêts ont procédé à leur inscription sur le répertoire de la Haute Autorité de transparence pour la vie publique s'engageant ainsi dans une démarche de transparence et de respect du code de conduite établi par le Bureau de l'Assemblée nationale*

ANNEXE 2 :

LISTE DES SIGLES

ADAPEI	association départementale de parents et d'amis des personnes handicapées mentales
ADF	Assemblée des départements de France
AESH	accompagnant des élèves en situation de handicap
AFPEH	aidant familial pour parents d'enfants handicapés
AGEFIPH	Association de gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées
AMF	Association des maires de France
ANPES	Association nationale de parents d'enfants sourds
APA-INJ	Association des parents et amis des INJ
APACHES	Association des professionnels d'accompagnement du handicap dans l'enseignement supérieur
APAJH	Fédération des associations pour adultes et jeunes handicapés
ARPEJEH	Accompagner la réalisation des projets d'études de jeunes élèves et étudiants handicapés (association)
ARS	agence régionale de santé
ATSEM	agent territorial spécialisé des écoles maternelles
AVS	auxiliaire de vie scolaire
BTS	brevet de technicien supérieur
CAES	commission d'accès à l'enseignement supérieur
CAF	caisse d'allocations familiales
CAP	certificat d'aptitude professionnelle
CAPA-SH	certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap
2CA-SH	certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap
CAPPEI	certification d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive
CCP	commission consultative paritaire
CDAPH	commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées
CDD	contrat à durée déterminée
CDEN	conseil départemental de l'Éducation nationale
CDI	contrat à durée indéterminée
CDPH	Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées
CFA	centre de formation d'apprentis
CGE	Conférence des grandes écoles
CHSCT	comité d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail
CIDE	Convention internationale des droits de l'enfant
CMP	centre médico-psychologique
CMPP	centre médico-psycho-pédagogique
CNAF	Caisse nationale des allocations familiales

CNCPH	Conseil national consultatif des personnes handicapées
CNSA	Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie
CNED	centre national d'enseignement à distance
COG	convention d'objectifs et de gestion
CPGE	classe préparatoire aux grandes écoles
CPOM	contrat pluriannuel d'objectifs et de moyens
CPU	Conférence des présidents d'université
CUI	contrat unique d'insertion
DASEN	directeur académique des services de l'Éducation nationale
DEAES	diplôme d'État d'accompagnant éducatif et social
DEPP	direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DGESCO	direction générale de l'enseignement scolaire
DGESIP	direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle
DHG	dotation horaire globalisée
DNB	diplôme national du brevet
CPER	contrat de plan État-région
DREES	direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques
DSDEN	direction des services départementaux de l'Éducation nationale
EPE	équipe pluridisciplinaire d'évaluation
EPLÉ	établissement public local d'enseignement
EREA	établissement régional d'enseignement adapté
ERP	établissement recevant du public
ESMS	établissement social ou médico-social
ESPE	école supérieure du professorat et de l'éducation
ESS	équipe de suivi de la scolarisation
ETP	équivalent temps plein
FCPE	Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques
FEDÉEH	Fédération étudiante pour une dynamique études et emploi avec un handicap
FNASEPH	Fédération nationale des associations au service des élèves présentant une situation de handicap
GEVA-Sco	guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation
GRETA	groupement d'établissements [de l'Éducation nationale pour la formation continue et la formation et l'insertion professionnelles]
IA-DASEN	inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale
IEN	inspecteur de l'Éducation nationale
IEN-ASH	inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés
IGAENR	inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche
IGAS	inspection générale des affaires sociales
IGEN	inspection générale de l'éducation nationale
IME	institut médico-éducatif
IMPro	institut médico professionnel
INJA	Institut national des jeunes aveugles
INJS	institut national de jeunes sourds
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques

INSHEA	Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés
INSPE	institut national supérieur du professorat et de l'éducation
ITEP	institut thérapeutique éducatif et pédagogique
LSF	langue des signes française
MDPH	maison départementale des personnes handicapées
MENJ	ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse
MESRI	ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation
OMS	Organisation mondiale de la santé
ONS	Observatoire national de la sécurité et de l'accessibilité des établissements d'enseignement
ONU	Organisation des Nations Unies
PAEH	plan d'accompagnement de l'étudiant en situation de handicap
PAI	projet d'accueil individualisé
PAP	plan d'accompagnement personnalisé
PCH	plan personnalisé de compensation du handicap
PCH	prestation de compensation du handicap
PDF	<i>Portable Document Format</i> (format de mise en page d'un document informatique)
PEDT	projet éducatif territorial
PEJS	pôle d'enseignement pour jeunes sourds
PHASE	[service] « public handicapé artistes sportifs étudiants »
PIAL	pôle inclusif d'accompagnement localisé
PPS	projet personnalisé de scolarisation
PRS	projet régional de santé
RASED	réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
SEGPA	section d'enseignement général et professionnel adapté
SESSAD	service d'éducation spéciale et de soins à domicile
SNES-FSU	syndicat national des enseignants du second degré – Fédération syndicale unitaire
SNESUP-FSU	syndicat national de l'enseignement supérieur – Fédération syndicale unitaire
SNJSJA	Syndicat national des personnels des instituts publics de jeunes sourds et de jeunes aveugles
SNMSU	Syndicat national des médecins scolaires et universitaires
SNUIPP-FSU	Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC - Fédération syndicale unitaire
STS	section de technicien supérieur
TDAH	trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité
TSA	trouble du spectre de l'autisme
UEE	unité d'enseignement externalisée
UEMA	unité d'enseignement en maternelle autisme
ULIS	unité localisée pour l'inclusion scolaire
ULIS-DAPP	ULIS – Découverte des activités professionnelles et projets personnels et professionnels
ULIS-LP	ULIS – Lycée professionnel
UNAPEI	Union nationale des associations de parents et amis de personnes handicapées mentales
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

UNSA-Éducation	Fédération UNSA des métiers de l'éducation de la recherche et de la culture
UNSEN-CGT	Union nationale des syndicats de l'Éducation nationale CGT (ou CGT Educ'action)
VAE	validation des acquis de l'expérience

ANNEXE 3 :

FORMULAIRE DE DEMANDE À LA MDPH

 N°15692*01

DEMANDE À LA MDPH

Article R 146-26 du code de l'action sociale et des familles
La MDPH, c'est la Maison départementale des personnes handicapées.
Elle étudie votre situation pour répondre aux besoins liés à votre handicap.
Ce formulaire se déploiera progressivement sur le territoire national entre le 1^{er} septembre 2017 et le 1^{er} mai 2019.
À cette date, il se substituera définitivement au formulaire Cerfa 13788*01.



MINISTÈRE
DES AFFAIRES SOCIALES
ET DE LA SANTÉ

À qui s'adresse ce formulaire ?

Ce formulaire s'adresse à la personne présentant un handicap.

Si la personne concernée a moins de 18 ans, ses parents sont invités à répondre pour elle.

Si la personne de plus de 18 ans a une mesure de protection, son tuteur répond avec elle ou son curateur l'accompagne dans sa demande

Pour obtenir de l'aide pour remplir ce formulaire, vous pouvez vous adresser à l'accueil de la MDPH.

**Vous allez expliquer à la MDPH votre situation, vos besoins, vos projets et vos attentes.
En fonction des conditions prévues par la réglementation, vous pourrez peut-être bénéficier des droits suivants :**

Allocation d'éducation de l'enfant handicapé (AEEH) voire un de ses compléments

Renouvellement d'allocation compensatrice (ACTP ou ACFP)

Allocation aux adultes handicapés (AAH) voire un de ses compléments

Projet personnalisé de scolarisation – parcours et aides à la scolarisation

Carte mobilité inclusion (anciennes cartes d'invalidité, de priorité et de stationnement pour personnes handicapées)

Orientation professionnelle et/ou formation professionnelle

Orientation vers un établissement ou service médico-social (ESMS) enfants/adultes

Reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé (RQTH)

Prestation de compensation du handicap (PCH)

Affiliation gratuite à l'assurance vieillesse des parents au foyer (AVPF)

Que dois-je remplir ?

- C'est ma première demande à la MDPH
- Ma situation médicale, administrative, familiale ou non projet a changé
- Je souhaite une réévaluation de ma situation et/ou une révision de mes droits

Remplissez tout le formulaire pour exprimer l'ensemble de vos besoins. Vous avez aussi la possibilité de préciser les droits et prestations que vous souhaitez demander en remplissant la partie E

- Je souhaite le renouvellement de mes droits à l'identique car j'estime que ma situation n'a pas changé

Remplissez les parties A et E. Vous avez aussi la possibilité de remplir tout le formulaire

- Votre aidant familial (la personne qui s'occupe de vous au quotidien) souhaite exprimer sa situation et ses besoins

Votre aidant familial peut remplir la partie F

Vous avez déjà un dossier à la MDPH ?

- Oui Dans quel département : N° de dossier :

A Votre identité

Renseignements obligatoires

A1 Identité de l'enfant ou de l'adulte concerné par la demande

Sexe :	<input type="checkbox"/> Homme	<input type="checkbox"/> Femme
Nom de naissance :	.....
Prénoms :	.....
Nationalité :	<input type="checkbox"/> Française	<input type="checkbox"/> Espace Économique Européen ou Suisse
Commune de naissance :	.....
Pays de naissance :	<input type="checkbox"/> France	<input type="checkbox"/> Autre, précisez :
Si vous avez résidé à l'étranger, précisez votre date d'arrivée en France : / /		
Complément d'adresse (si besoin précisez le nom de la personne qui vous héberge) :		
Adresse (numéro et rue) :		
Code postal :	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	Commune : Pays :
Téléphone : Adresse e-mail :		
Si besoin, comment souhaitez-vous être contacté par la MDPH ? <input type="checkbox"/> E-mail <input type="checkbox"/> Appel téléphonique <input type="checkbox"/> SMS <input type="checkbox"/> Courrier		
Si vous avez élu domicile auprès d'un organisme (association, centre d'hébergement ou d'action sociale), précisez son nom :		
Organisme payeur de prestations familiales/RSA :	<input type="checkbox"/> CAF	<input type="checkbox"/> MSA <input type="checkbox"/> Autre N° d'allocataire :
Organisme d'assurance maladie :	<input type="checkbox"/> CPAM	<input type="checkbox"/> MSA <input type="checkbox"/> RSI <input type="checkbox"/> Autre (préciser) :
Votre numéro de Sécurité Sociale : <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>		
Si c'est votre enfant qui est concerné par la demande, indiquer son numéro de sécurité sociale : <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>		

A2 Autorité parentale, délégation d'autorité parentale ou tutelle (pour les mineurs)

Qui exerce l'autorité parentale : Parent 1 ou représentant légal 1 Parent 2 ou représentant légal 2

Nom :	.....	.....
Prénom :	.....	.....
Date de naissance :	.....	.....
Adresse (numéro et rue) :	.....	.....
Complément d'adresse :	.....	.....
Code postal :	.....	.....
Commune :	.....	.....
Pays :	.....	.....
Téléphone :	.....	.....
Adresse e-mail :	.....	.....



En cas de séparation des parents, de délégation d'autorité parentale ou de tutelle, joindre une photocopie du jugement attestant des modalités d'exercice de l'autorité parentale

2/20

Nom : Prénom :

A Votre identité

Renseignements obligatoires

A3 Vous êtes aidé(e) dans vos démarches auprès de la MDPH Vous acceptez que nous contactons ces personnes afin de mieux évaluer votre situation

- Un proche Une association Autre

Nom de l'association (si pertinent) :	.....
Nom et prénom de la personne :	.....
N° et rue :	.....
Complément d'adresse :	.....
Code postal :	.....
Commune :	.....
Téléphone :	.....
Adresse e-mail :	.....

A4 Vous bénéficiez d'une mesure de protection

Type de mesure de protection (tutelle, curatelle, curatelle renforcée, habilitation familiale) :	Représentant légal 1	Représentant légal 2 (le cas échéant)
Nom de l'organisme (si pertinent) :
Nom de la personne :
Date de naissance :
N° et rue :
Complément d'adresse :
Code postal :
Commune :
Téléphone :
Adresse e-mail :

A5 Vous pensez être dans une situation nécessitant un traitement rapide de votre demande

Merci de cocher si vous pensez être dans une des situations suivantes :

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Vous n'arrivez plus à vivre chez vous ou vous risquez de ne plus arriver à vivre chez vous | <input type="checkbox"/> Vous risquez rapidement de perdre votre travail |
| <input type="checkbox"/> Votre école ne peut plus vous accueillir ou votre école risque de ne plus pouvoir vous accueillir | <input type="checkbox"/> Vous venez de trouver un emploi ou vous commencez bientôt une nouvelle formation |
| <input type="checkbox"/> Vous sortez d'hospitalisation et vous ne pouvez pas retourner chez vous ou dans votre établissement | Date d'entrée prévue : / / |

Expliquer la difficulté :

.....
.....

- Vous arrivez dans moins de 2 mois à la fin de vos droits (ex : AEEH, AAH, PCH, RQTH, etc...)

Indiquez le(s) droit(s) concerné(s) et la ou les date(s) d'échéance :

.....

A Documents à joindre obligatoirement à votre demande

Renseignements obligatoires



- Un certificat médical de moins de 6 mois prévu pour les demandes MDPH
- Une photocopie recto verso d'un justificatif d'identité de la personne handicapée et, le cas échéant, de son représentant légal (Pièce d'identité en vigueur ou titre de séjour en cours de validité ou tout autre document d'autorisation de séjour en France)
- Une photocopie d'un justificatif de domicile (Pour les enfants, joindre le justificatif de domicile du représentant légal ; pour les personnes hébergées par un tiers : justificatif de domicile et attestation sur l'honneur de l'hébergeant)
- Une attestation de jugement en protection juridique (le cas échéant)

J'ai rencontré des difficultés pour faire remplir mon certificat médical par le médecin. Préciser :

.....
.....

Le : / /

Signature :

- Signature :
- De la personne concernée
 - De son représentant légal
 - Des deux parents (pour les mineurs)

J'accepte, que la MDPH, pour mieux connaître ma situation et mes besoins, échange avec les professionnels qui m'accompagnent, en application de l'article L241-10 du code de l'action sociale et des familles.

OU

Je n'accepte pas que la MDPH échange avec les professionnels qui m'accompagnent, et je m'engage à répondre à toute information complémentaire nécessaire à la MDPH.

En cochant cette case, je certifie sur l'honneur l'exactitude des informations déclarées ci-dessus.

Je souhaite bénéficier d'une procédure simplifiée si je suis dans un des cas suivants :

- Renouvellement d'un droit ou d'une prestation, lorsque ma situation n'a pas évolué,
- Reconnaissance des conditions nécessaires en vue de l'affiliation gratuite à l'assurance vieillesse de l'aidant d'une personne handicapée,
- Attribution d'une reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé (RQTH),
- Situation d'urgence.


Dans ce cas, je ne pourrai pas être reçu(e) par la CDAPH.

Les informations que vous donnez sont confidentielles. La loi vous donne le droit d'être reçu par la CDAPH.

La CDAPH, c'est la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées. Créée par la loi 2005-102 du 11 février 2005, elle prend les décisions d'attribution des droits aux personnes avec un handicap sur la base de l'évaluation et des propositions de la MDPH. **Une évaluation approfondie va maintenant être réalisée par l'équipe de la MDPH, qui vous recontactera si nécessaire. Nous vous conseillons de conserver une copie de ce formulaire.**

« Quiconque donne, de mauvaise foi, des indications inexacts ou incomplètes s'expose à des sanctions pénales pouvant aller jusqu'à l'emprisonnement. »
(Article L 114-19 du Code de la sécurité sociale - Article 441-1 du Code pénal)

La loi n° 78-17 du 6 janvier 1978 modifiée relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés s'applique aux réponses faites sur ce formulaire. Elle garantit un droit d'accès et de rectification pour les données vous concernant auprès de la Maison départementale des personnes handicapées. Les données issues de ce formulaire seront traitées par voie informatique et seront communicables dans le respect des textes réglementaires en vigueur.

Vous recevrez par courrier
une réponse à votre
demande dans environ  4 Mois

M.D.P.H.
Formulaire de demande

MDPH

Accueil physique :

Accueil téléphonique :

B Votre vie quotidienne

Renseignements obligatoires
sauf renouvellement avec
situation inchangée

B1 Votre vie quotidienne

Vous vivez : Seul(e) En couple Avec vos parents (ou l'un d'entre eux) Avec vos enfants (ou l'un d'entre eux)

Autre situation, précisez :

Où vivez-vous ?

Vous avez un logement indépendant et vous êtes : propriétaire locataire

Dans un établissement médico social ou de soin (préciser le nom, le type et le lieu)

.....

Autre situation, précisez :

Vous êtes hébergé(e) au domicile

(pensez à indiquer son nom et son adresse dans le bloc A1) :

De vos parents (ou l'un d'entre eux) De vos enfants (ou l'un d'entre eux)

D'un(e) ami(e) D'un autre membre de votre famille

D'une famille d'accueil

Avez-vous déjà eu ? Un accident causé par un tiers Un accident du travail

Un autre accident, précisez :

Suite à cet accident y a-t-il une demande d'indemnisation en cours ou ayant abouti ? Oui Non

Si oui, auprès de quel organisme :

Aide financière et ressources

Vous recevez les aides, ressources et/ou prestations suivantes :

Allocation aux adultes handicapés (AAH) Revenu de solidarité active (RSA)

Allocation chômage versée par Pôle Emploi Allocation de solidarité spécifique (ASS)

Dans les 12 mois précédant votre demande, avez-vous perçu :

Un revenu d'activité Des indemnités journalières

Un revenu issu d'une activité en ESAT Du : / Au :

Pension d'invalidité : 1^{re} catégorie 2^e catégorie 3^e catégorie depuis le : / /

Autres pensions de ce type : (pension des deux tiers, d'incapacité, etc...)

Majoration tierce personne Allocation supplémentaire d'invalidité

Rente d'accident ou maladie professionnelle Prestation complémentaire de recours à tierce personne

Retraite pour inaptitude dans la fonction publique ou retraite anticipée depuis le : / /

Taux d'IPP (Incapacité Permanente Partielle) : %



- Justificatif d'attribution d'une pension d'invalidité
- Copie de la décision de rente d'accident du travail ou maladie professionnelle

Pension de retraite Vous êtes retraité(e) depuis le : / /

Vous êtes bénéficiaire de l'ASPA (Allocation de Solidarité pour les Personnes Agées)

Vous avez demandé une pension de retraite

Vous êtes bénéficiaire de l'APA (Allocation Personnalisée d'Autonomie)

Nom : Prénom :

5/20

B Votre vie quotidienne

Renseignements obligatoires
sauf renouvellement avec
situation inchangée

<input type="checkbox"/> Aide technique, matériel ou équipement	<input type="checkbox"/> Aménagement de logement <input type="checkbox"/> Aides techniques (préciser) : ex : barre d'appui, déambulateur... <input type="checkbox"/> Autres :	<input type="checkbox"/> Aménagement de véhicule <input type="checkbox"/> Aides animalières
<input type="checkbox"/> Aide à la personne (avec quelqu'un qui aide)	<input type="checkbox"/> Votre famille <input type="checkbox"/> Un accompagnement médico-social <input type="checkbox"/> Autres :	<input type="checkbox"/> Professionnel de soins à domicile

Présence d'une personne auprès de l'enfant

Du fait du handicap de votre enfant, exercez-vous une activité professionnelle à temps partiel ou avez-vous dû renoncer à votre emploi ? Oui Non

Si vous recourez à l'emploi rémunéré d'une tierce personne, motivé par la situation de votre enfant, veuillez préciser le temps de rémunération : heures par semaine.

Si l'emploi n'est pas régulier, veuillez estimer le nombre d'heures par an : heures.

Si vous travaillez à temps partiel, veuillez préciser la quotité : %.

Frais liés au handicap et restant à charge

Indiquez les frais non remboursés ou, le cas échéant, remboursés partiellement par votre assurance maladie ou mutuelle complémentaire.

Frais engagés	Fréquence	Montant total	Montant remboursé	Précisions

B2 Vos besoins dans la vie quotidienne

Précisez vos besoins de compensation liés à votre handicap ou à celui de votre enfant.

Plusieurs réponses sont possibles :

- Adaptez les réponses à l'âge de la personne concernée par la situation de handicap, en faisant apparaître par exemple pour les enfants les éventuelles différences avec un enfant du même âge sans handicap ;
- S'il s'agit d'un enfant, précisez seulement ses besoins, et non ceux du/des parent(s) ;
- Le besoin d'aide correspond à une aide humaine directe ou au besoin d'être stimulé, guidé, incité verbalement ou à une aide matérielle ou financière ;
- Ce document correspond à l'expression de vos besoins ressentis. Une évaluation approfondie sera ensuite réalisée par l'équipe de la MDPH qui vous rencontrera si nécessaire.

Besoin pour la vie à domicile

<input type="checkbox"/> Pour régler les dépenses courantes (loyer, énergie, habillement, alimentation...)	<input type="checkbox"/> Pour faire les courses
<input type="checkbox"/> Pour gérer son budget et répondre aux obligations (démarches administratives assurances, impôts...)	<input type="checkbox"/> Pour préparer les repas
<input type="checkbox"/> Pour l'hygiène corporelle (se laver aller aux toilettes)	<input type="checkbox"/> Pour prendre les repas
<input type="checkbox"/> Pour s'habiller (mettre et ôter les vêtements, les choisir...)	<input type="checkbox"/> Pour faire le ménage et l'entretien des vêtements
<input type="checkbox"/> Autre besoin, préciser :	<input type="checkbox"/> Pour prendre soin de sa santé (suivre un traitement, aller en consultation ...)

B Vie quotidienne

Renseignements obligatoires
sauf renouvellement avec
situation inchangée

Besoin pour se déplacer

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Pour se déplacer dans le domicile | <input type="checkbox"/> Pour utiliser un véhicule |
| <input type="checkbox"/> Pour sortir du domicile ou y entrer | <input type="checkbox"/> Pour utiliser les transports en commun |
| <input type="checkbox"/> Pour se déplacer à l'extérieur du domicile | <input type="checkbox"/> Pour partir en vacances |

Utilisez-vous les transports adaptés proposés localement pour vous déplacer ? Oui Non

Autre situation, préciser :

Besoin pour la vie sociale

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Pour s'exprimer, se faire comprendre, entendre | <input type="checkbox"/> Pour s'occuper de sa famille |
| <input type="checkbox"/> Pour avoir des activités sportives et des loisirs | <input type="checkbox"/> Pour être accompagné(e) dans la vie citoyenne (ex : aller voter, vie associative...) |
| <input type="checkbox"/> Pour les relations avec les autres | <input type="checkbox"/> Pour assurer sa sécurité |

Autre besoin, préciser :

B3 Les attentes pour compenser la situation de handicap

Vos souhaits (plusieurs réponses sont possibles) :

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Vivre à domicile | <input type="checkbox"/> Une aide pour se déplacer | <input type="checkbox"/> Un accueil temporaire en établissement |
| <input type="checkbox"/> Vivre en établissement | <input type="checkbox"/> Du matériel ou équipement | <input type="checkbox"/> Une aide animale |
| <input type="checkbox"/> Un aménagement du lieu de vie | <input type="checkbox"/> Une aide financière pour des dépenses liées au handicap | <input type="checkbox"/> Réaliser un bilan des capacités dans la vie quotidienne |
| <input type="checkbox"/> Une aide humaine : quelqu'un qui aide | <input type="checkbox"/> Un accompagnement pour l'adaptation / réadaptation à la vie quotidienne | <input type="checkbox"/> Une aide financière afin d'assurer un revenu minimum (dans ce cas, compléter également la partie D) |

Autre attente, préciser :

Avez-vous déjà identifié un établissement ou un service d'accueil, d'accompagnement ou de soin qui pourrait répondre à vos attentes ? Oui Non

Si oui lequel / lesquels : Êtes-vous en contact Oui Non
 Êtes-vous en contact Oui Non

Nom : Prénom :

7/20

C Vie scolaire ou étudiante

Si votre demande concerne la scolarité ou la vie étudiante

C1 Situation scolaire

Si l'enfant est actuellement scolarisé, est-ce :

- En milieu ordinaire
- À domicile
- Avec accompagnement par un service de soin ou un établissement médico-social
- En temps partagé entre l'établissement médico-social et le milieu ordinaire ou domicile
- En temps partagé entre le service de soin et le milieu ordinaire
- En formation supérieure

Autre, préciser :

Au sein de quel(s) établissement(s) ?
.....
.....

Depuis le : / /

Si l'enfant est placé en internat, ses frais de séjour sont-ils intégralement pris en charge par l'assurance maladie, l'État ou l'aide sociale ? Oui Non

Si l'enfant n'est actuellement pas scolarisé :

- Il est trop jeune
- Il est sans solution d'accueil en établissement scolaire, universitaire ou médico-social

A partir de quand sera-t-il scolarisé ?
.....

Préciser :
.....

Autre, préciser :

Si vous êtes étudiant ou en apprentissage :

Type d'études :
.....

Diplôme(s) obtenu(s) :
.....

Diplôme(s) préparé(s) :
.....

Nom de l'établissement :
.....

Rue :
.....

Ville :
.....

Depuis le : / /

Nom : Prénom : 9/20

C Vie scolaire ou étudiante

 Si votre demande concerne
la scolarité ou la vie étudiante

Votre parcours étudiant ou d'apprentissage :

Année(s)	Établissement(s)

Vous disposez actuellement d'accompagnements ou de soins :

 Soins hospitaliers Soins en libéral

 Autre, préciser :

Vous disposez actuellement d'adaptations des conditions matérielles :

 Aménagements et adaptations pédagogiques Outils de communication Matériel informatique et audiovisuel
 Matériel déficience auditive Matériel déficience visuelle Mobilier et petits matériels
 Transport

 Autre, préciser :

Vous disposez actuellement d'une aide humaine aux élèves handicapés :

 Si oui, préciser laquelle :

Emploi du temps actuel (accompagnement et soins, lieux...) :

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
Matinée							
Midi							
Après-midi							
Soirée/nuit							

C Vie scolaire ou étudiante

Si votre demande concerne la scolarité ou la vie étudiante

C2 Les besoins dans la vie scolaire / étudiante

Précisez vos besoins de compensation liés à votre handicap ou à celui de votre enfant.
Plusieurs réponses sont possibles :

- Adaptez les réponses à l'âge de la personne concernée par la situation de handicap, en faisant apparaître par exemple pour les enfants les éventuelles différences avec un enfant du même âge sans handicap ;
- Le besoin d'aide correspond à une aide humaine directe ou au besoin d'être stimulé, guidé, incité verbalement ou à une aide matérielle ou financière ;
- Ce document correspond à l'expression de vos besoins ressentis. Une évaluation approfondie sera ensuite réalisée par l'équipe de la MDPH qui vous rencontrera si nécessaire.

Besoins en lien avec les apprentissages

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Pour lire | <input type="checkbox"/> Pour écrire, prendre des notes |
| <input type="checkbox"/> Pour calculer | <input type="checkbox"/> Pour comprendre, suivre les consignes |
| <input type="checkbox"/> Pour organiser, contrôler son travail | <input type="checkbox"/> Pour l'utilisation du matériel |

Autre, préciser :

Besoins pour communiquer

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Pour s'exprimer, se faire comprendre, entendre | <input type="checkbox"/> Pour les relations avec les autres |
| <input type="checkbox"/> Pour assurer sa sécurité | |

Autre, préciser :

Besoins pour l'entretien personnel

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Pour l'hygiène corporelle (aller aux toilettes) | <input type="checkbox"/> Pour s'habiller (mettre et ôter des vêtements) |
| <input type="checkbox"/> Pour les repas (manger, boire) | <input type="checkbox"/> Pour prendre soin de sa santé |

Autre, préciser :

Besoins pour se déplacer

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Pour se déplacer à l'intérieur des locaux | <input type="checkbox"/> Pour se déplacer à l'extérieur des locaux |
| <input type="checkbox"/> Pour utiliser les transports en commun | |

Autre, préciser :

Nom :

Prénom :

11/20

C Vie scolaire ou étudiante

Si votre demande concerne la scolarité ou la vie étudiante

C3 Les attentes en matière de vie scolaire / périscolaire / étudiante

Vous souhaitez (plusieurs réponses sont possibles) :


<input type="checkbox"/> Une adaptation de la scolarité	<input type="checkbox"/> Un accompagnement pour une réadaptation / une rééducation
<input type="checkbox"/> Une orientation scolaire différente	<input type="checkbox"/> Une prise en charge par un établissement sans hébergement
<input type="checkbox"/> Une aide humaine	<input type="checkbox"/> Une prise en charge par un établissement avec hébergement
<input type="checkbox"/> Une aide matérielle	

Autre, préciser :

Avez-vous déjà identifié un établissement scolaire, universitaire ou médico-social qui pourrait répondre à vos attentes ? Si oui, lequel ?

Avez-vous déjà pris contact avec cet établissement ? Oui Non

Pour les enfants scolarisés, les attentes sont précisées dans un document appelé le «GEVASco». Le GEVASco, c'est un guide de recueil de données que vous remplissez avec le directeur d'établissement (première demande) ou l'enseignant référent (réexamen). Vous pouvez demander au directeur de l'école les coordonnées de votre enseignant référent.

 Pour les enfants scolarisés joindre impérativement le formulaire GEVASco pour toute demande de renouvellement d'aide pour la scolarisation et si possible pour toute première demande à ce propos.

Si vous n'avez pas pu prendre contact avec votre enseignant référent, indiquez pourquoi :

Vous avez d'autres renseignements importants (situation, attentes, projets) concernant votre vie scolaire, étudiante ou apprentissage indiquez-les ici :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

D Votre situation professionnelle

Si votre demande concerne
votre projet professionnel

D1 Votre situation

Vous avez un emploi depuis le : / /

En milieu ordinaire En entreprise adaptée
 En milieu protégé (Établissements et services d'aide par le travail – ESAT)

Votre type d'emploi :
 CDI CDD Interm Contrat aidé


Votre employeur :
 Nom :
 Adresse :

Stagiaire de la formation professionnelle
 Rémunéré : Oui Non
 Préciser le nom de l'organisme :

Travailleur indépendant. Régime :

Votre emploi :


 Temps complet
 Temps partiel

 Si temps partiel, fournir une copie du contrat de travail

Est-il adapté à votre handicap ? Oui
 Non, préciser :

Quelles sont les difficultés liées à votre handicap ?

Vous bénéficiez ou avez bénéficié d'un accompagnement pour conserver votre emploi :
 Par un service de santé au travail Par le Service d'appui au maintien dans l'emploi des travailleurs handicapés (SAMETH)

 Fiche d'aptitude ou d'inaptitude du médecin de santé au travail ou dernière fiche de visite médicale auprès du médecin de santé au travail.

Des aménagements ont été réalisés sur votre poste de travail. Préciser lesquels :

Vous êtes actuellement en arrêt de travail depuis le : / /

Arrêt maladie avec indemnités journalières Arrêt suite à un accident du travail ou une maladie professionnelle
 Arrêt maladie sans indemnités journalières Congé maternité / congé d'adoption / autres

Avez-vous rencontré un professionnel du service social de votre caisse de retraite ? Non Oui, le / /

Avez-vous rencontré le médecin de santé au travail en visite de pré-reprise ? Non Oui, le / /

Nom :

Prénom :

13/20

D Votre situation professionnelle

Si votre demande concerne
votre projet professionnel

<input type="checkbox"/> Vous êtes sans emploi depuis : / /	
<p>Avez-vous déjà travaillé : <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</p> <p>Pouvez-vous indiquer pourquoi vous êtes actuellement sans emploi :</p> <p>.....</p>	<p>Votre situation :</p> <p><input type="checkbox"/> Inscrit(e) à Pôle Emploi</p> <p><input type="checkbox"/> En formation continue. Préciser :</p> <p><input type="checkbox"/> Étudiant(e) (dans ce cas compléter également la partie C)</p> <p>Depuis le : / /</p>
<p>Accompagnement vers l'emploi réalisé par :</p> <p><input type="checkbox"/> Mission locale <input type="checkbox"/> Cap emploi <input type="checkbox"/> Pôle Emploi <input type="checkbox"/> Un référent RSA désigné par le Conseil Départemental</p> <p><input type="checkbox"/> Autres, préciser :</p>	
<p>Bénéficiez-vous des prestations suivantes ?</p> <p><input type="checkbox"/> Aides de l'association de gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées (AGEFIPH) <input type="checkbox"/> Aides du fonds pour l'insertion des personnes handicapées dans la fonction publique (FIPHFP)</p>	
<p>Bénéficiez-vous d'une reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé ou d'une orientation professionnelle valant RQTH (orientation de la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées vers un ESAT, vers le marché du travail ou un centre de rééducation professionnelle – CRP) ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</p>	

D Votre situation professionnelle

Si votre demande concerne
votre projet professionnel

D2 Votre parcours professionnel

Merci de préciser vos expériences professionnelles, y compris les stages et structures d'insertion. Vous pouvez joindre un CV :

Année(s)	Intitulé du poste	Nom de l'entreprise	Temps plein ou partiel	Motif de fin d'activité
Exemple : 1998 6 mois	Hôtesse de caisse	E leclerc	Temps partiel	Fin du CDD

Votre niveau de qualification :

Primaire Secondaire Supérieur

Dernière classe fréquentée :

Vos formations :

Si vous avez suivi une (des) formation(s)
professionnelle(s), précisez laquelle / lesquelles :

.....
.....
.....

Diplômes obtenus :
Merci de préciser votre / vos dernier(s) diplôme(s)

Diplôme	Année d'obtention	Domaine

Si vous avez déjà effectué un bilan (compétences, module d'orientation professionnelle - MOP, pré-orientation...), précisez l'année et l'organisme :

.....
.....

Nom :

Prénom :

15/20

D Votre situation professionnelle

Si votre demande concerne votre projet professionnel

D3 Votre projet professionnel

Avez-vous un ou plusieurs projet(s) professionnel(s) ?

Si oui, le(s)quel(s) :

.....
.....
.....
.....
.....

Avez-vous besoin d'un soutien pour :

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Faire un bilan de vos capacités professionnelles | <input type="checkbox"/> Accéder à un emploi |
| <input type="checkbox"/> Préciser votre projet professionnel | <input type="checkbox"/> Accéder à une formation |
| <input type="checkbox"/> Adapter votre environnement de travail | |

Avez-vous éventuellement déjà identifié une structure qui pourrait répondre à vos attentes ? Si oui, laquelle :

Avez-vous déjà pris contact avec cette structure ? Oui Non

Autres renseignements importants (situation, attentes, projets) concernant votre situation professionnelle :

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

E Expression des demandes de droits et prestations

E1 Demandes relatives à la vie quotidienne

Les droits et les prestations délivrés par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées sont soumis à certaines conditions, notamment liées à l'âge :

Vous avez moins de 20 ans :

- Allocation d'éducation de l'enfant handicapé (AEEH) voire un de ses compléments
- Prestation de compensation du handicap (PCH)
- Carte mobilité inclusion - Mention invalidité
(le cas échéant avec mention besoin d'accompagnement ou besoin d'accompagnement cécité) ou priorité
- Carte mobilité inclusion - Mention Stationnement
- Affiliation gratuite à l'assurance vieillesse des parents au foyer (AVPF)

Vous avez plus de 20 ans :

- Allocation aux adultes handicapés (AAH). Dans ce cas, compléter également la partie D.
La loi prévoit que la MDPH évalue le droit à la reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé (RQTH) et à l'orientation professionnelle lorsqu'une demande d'AAH est formulée. (Sous certaines conditions, le droit à l'AAH peut être ouvert avant l'âge de 20 ans.)
- Complément de ressources
- Orientation vers un établissement ou service médico-social (ESMS) pour adultes
- Maintien en établissement ou service médico-social (ESMS) au titre de l'amendement Creton
- Allocation compensatrice pour tierce personne (ACTP) (en cas de renouvellement ou de révision)
- Allocation compensatrice pour frais professionnels (ACFP) (en cas de renouvellement ou de révision)
- Prestation de compensation du handicap (PCH)
- Carte mobilité inclusion - Mention invalidité
(le cas échéant avec mention besoin d'accompagnement ou besoin d'accompagnement cécité) ou priorité
- Carte mobilité inclusion - Mention Stationnement
- Affiliation gratuite à l'assurance vieillesse des parents au foyer (AVPF)

E2 Demandes relatives à la vie scolaire

- Parcours de scolarisation et/ou de formation avec ou sans accompagnement par un établissement ou service médico-social. Préciser éventuellement votre demande :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Nom :

Prénom :

17/20

E Expression des demandes de droits et prestations

E3 Demandes relatives au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle (Dans ce cas, compléter aussi la partie D)

Reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé (RQTH)

Orientation professionnelle

Centre de rééducation professionnelle (CRP), Centre de pré-orientation (CPO) ou Unité d'évaluation, de réentrainement et d'orientation sociale et socioprofessionnelle pour personnes cérébro-lésées (UEROS)

Établissement et service d'aide par le travail (ESAT)

Marché du travail Avec accompagnement par le dispositif Emploi accompagné

« Le dispositif emploi accompagné propose un accompagnement médico-social et un soutien à l'insertion professionnelle du travailleur handicapé et à son employeur. Peuvent être bénéficiaires de ce dispositif les travailleurs handicapés :

- ayant un projet d'insertion en milieu ordinaire de travail,
- accueillie dans un établissement ou service d'aide par le travail ayant un projet d'insertion en milieu ordinaire de travail,
- déjà en emploi en milieu ordinaire de travail, rencontrant des difficultés particulières pour sécuriser leur insertion professionnelle. »

Bénéficiez vous de l'Obligation d'emploi des travailleurs handicapés (OETH) ?

Dans ce cas il vous est inutile d'effectuer une demande de RQTH car l'obligation d'emploi des travailleurs handicapés vaut RQTH.

Vous bénéficiez de l'OETH si vous êtes dans l'une des situations suivantes :

- Victime d'accident du travail ou de maladie professionnelle ayant entraîné une incapacité permanente au moins égale à 10 % et titulaire d'une rente attribuée au titre du régime général de sécurité sociale ou de tout autre régime de protection sociale obligatoire ;
- Titulaire d'une pension d'invalidité attribuée au titre du régime général de sécurité sociale, de tout autre régime de protection sociale obligatoire ou au titre des dispositions régissant les agents publics à condition que l'invalidité des intéressés réduise au moins des deux tiers leur capacité de travail ou de gain ;
- Ancien militaire ou assimilé, titulaire d'une pension militaire d'invalidité à condition que votre invalidité ait réduit de deux tiers votre capacité de travail ou de gain ;
- Veuve ou orphelin de victime militaire de guerre ou titulaire de pension militaire d'invalidité (sous certaines conditions) ;
- Titulaire d'une allocation ou d'une rente d'invalidité relative à la protection sociale des sapeurs-pompiers volontaires en cas d'accident survenu ou de maladie contractée en service ;
- Titulaire de la carte mobilité inclusion comportant la mention invalidité ;
- Titulaire de l'Allocation aux Adultes Handicapés (AAH).

Par ailleurs certaines orientations professionnelles valent RQTH. Ainsi, il vous est inutile d'effectuer une demande de RQTH si vous bénéficiez d'une orientation de la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées vers un Établissement ou service d'aide par le travail (ESAT), vers le marché du travail ou un centre de rééducation professionnelle – CRP »

Vous venez de formuler une demande de droits et prestations.

Conformément à la loi du 11 février 2005, l'équipe de la MDPH peut proposer à la décision de la CDAPH, sur la base de l'examen de votre situation et de l'expression de vos besoins, l'ouverture de droits complémentaires.

F Vie de votre aidant familial

Si vous souhaitez exprimer des besoins en tant qu'aidant familial

Ce feuillet est facultatif. Il s'adresse à l'aidant familial de la personne en situation de handicap. L'aidant familial, c'est une personne de l'entourage qui aide la personne en situation de handicap au quotidien. Si plusieurs aidants familiaux souhaitent exprimer leurs besoins, remplissez une feuille pour chacun. Vous pouvez expliquer à la MDPH l'aide que vous apportez actuellement à la personne en situation de handicap et vous pouvez exprimer vos attentes et vos besoins.

F1 Situation et besoins de l'aidant familial

Nom de l'aidant : Date de naissance : / /

Prénom de l'aidant :
 Adresse de l'aidant :

Nom de la personne aidée :

Votre lien avec la personne en situation de handicap :

Vivez-vous avec la personne en situation de handicap : Non Oui, depuis le / /

Êtes-vous actuellement en emploi : Oui Non Réduction d'activité liée à la prise en charge de la personne aidée

Nature de l'aide apportée :

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Surveillance / présence responsable | <input type="checkbox"/> Coordination des intervenants professionnels |
| <input type="checkbox"/> Aide aux déplacements à l'intérieur du logement | <input type="checkbox"/> Gestion administrative et juridique |
| <input type="checkbox"/> Aide aux déplacements à l'extérieur | <input type="checkbox"/> Gestion financière |
| <input type="checkbox"/> Aide pour entretenir le logement et le linge | <input type="checkbox"/> Stimulation par des activités (loisirs, sorties, etc.) |
| <input type="checkbox"/> Aide à l'hygiène corporelle | <input type="checkbox"/> Aide à la communication et aux relations sociales |
| <input type="checkbox"/> Aide à la préparation des repas | <input type="checkbox"/> Aide au suivi médical |
| <input type="checkbox"/> Aide à la prise de repas | |

Autre, préciser :

Qui participe avec vous à l'accompagnement de la personne aidée ?

Un (des) professionnel(s) Un (ou plusieurs) autre(s) proche(s) Je suis le seul aidant du demandeur

Êtes-vous soutenu dans votre fonction d'aidant ?

Non Oui, préciser :

En cas d'empêchement, avez-vous une solution pour vous remplacer ? Oui, laquelle :
 Non

Nom : Prénom :

19/20

F Vie de votre aidant familial

Si vous souhaitez exprimer des besoins en tant qu'aidant familial

Vous êtes ou serez prochainement dans l'une des situations suivantes :

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Éloignement géographique (déménagement...) | <input type="checkbox"/> Problème de santé |
| <input type="checkbox"/> Indisponibilité prolongée (séjour à l'étranger, hospitalisation...) | <input type="checkbox"/> Changement majeur dans la situation professionnelle |
| <input type="checkbox"/> Changement majeur dans la situation personnelle (séparation, décès du conjoint, départ en établissement de retraite...) | <input type="checkbox"/> Difficulté à assurer l'accompagnement actuel (épuisement, avancée en âge...) |

Autre, préciser :

F2 Vos attentes en tant qu'aidant familial

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Pouvoir vous reposer au quotidien | <input type="checkbox"/> Obtenir une contrepartie financière |
| <input type="checkbox"/> Pouvoir vous faire remplacer en cas de besoin | <input type="checkbox"/> Échanger avec d'autres aidants |
| <input type="checkbox"/> Pouvoir vous faire remplacer en cas d'imprévu | <input type="checkbox"/> Échanger avec les professionnels qui suivent mon proche |
| <input type="checkbox"/> Pouvoir vous faire remplacer pour partir en week-end/vacances | <input type="checkbox"/> Avoir un soutien psychologique |
| <input type="checkbox"/> Reprendre/renforcer/maintenir votre activité professionnelle | <input type="checkbox"/> Être conseillé pour mieux faire face au handicap de mon proche |
| <input type="checkbox"/> Reprendre/renforcer/maintenir vos liens sociaux | <input type="checkbox"/> Être affilié gratuitement à l'assurance vieillesse |

Autre, préciser :

Avez-vous éventuellement déjà identifié un service ou une structure qui pourrait répondre à vos attentes?
Si oui, lequel / laquelle :

.....
.....

Vous souhaitez mieux connaître les dispositifs et aides existants :

- Pour vous Pour la personne aidée

Autres renseignements que vous souhaiteriez nous communiquer concernant votre vie d'aidant :

.....
.....
.....
.....
.....

Signature de l'aidant :

.....

ANNEXE 4 :
STATISTIQUES

TABLEAU N° 1.1 - ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS EN MILIEU ORDINAIRE DANS LES 1^{er} ET 2nd DEGRÉS EN 2009-2010

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
AIX-MARSEILLE	4	ALPES-DE-HTE-PROVENCE	269	101	5	11	12	398
	5	HAUTES-ALPES	253	147		17	13	430
	13	BOUCHES-DU-RHONE	4 109	1 659	8	196	166	6 138
	84	VAUCLUSE	1 199	611	12	36	47	1 905
Total AIX-MARSEILLE			5 830	2 518	25	260	238	8 871
AMIENS	2	AISNE	1 482	788	44	69	55	2 438
	60	OISE	1 562	941	21	126	61	2 711
	80	SOMME	1 705	743		101	48	2 597
Total AMIENS			4 749	2 472	65	296	164	7 746
BESANCON	25	DOUBS	923	352	11	56	29	1 371
	39	JURA	543	203	9	28	18	801
	70	HAUTE-SAONE	550	291		31	24	896
	90	TERRITOIRE DE BELFORT	305	153		17	13	488
Total BESANCON			2 321	999	20	132	84	3 556
BORDEAUX	24	DORDOGNE	640	242	45	14	26	967
	33	GIRONDE	2 480	925	39	148	80	3 672
	40	LANDES	653	281	6	20	18	978
	47	LOT-ET-GARONNE	738	277	21	16	15	1 067
	64	PYRENEES-ATLANTIQUES	1 063	538		87	32	1 720
Total BORDEAUX			5 574	2 263	111	285	171	8 404
CAEN	14	CALVADOS	1 333	670	33	55	48	2 139
	50	MANCHE	1 128	502	21	47	51	1 749
	61	ORNE	638	294	6	12	16	966
Total CAEN			3 099	1 466	60	114	115	4 854

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
CLERMONT-FERRAND	3	ALLIER	597	236		28	16	877
	15	CANTAL	172	126	19	9	8	334
	43	HAUTE-LOIRE	578	325	20	33	45	1 001
	63	PUY-DE-DOME	1 431	932	3	131	228	2 725
Total CLERMONT-FERRAND			2 778	1 619	42	201	297	4 937
CORSE	620	CORSE DU SUD	261	172	38	7	15	493
	720	HAUTE CORSE	296	256		31	22	605
Total CORSE			557	428	38	38	37	1 098
CRETEIL	77	SEINE-ET-MARNE	2 146	720	3	31	92	2 992
	93	SEINE-SAINT-DENIS	2 549	832		90	164	3 635
	94	VAL-DE-MARNE	2 143	840	31	35	134	3 183
Total CRETEIL			6 838	2 392	34	156	390	9 810
DIJON	21	COTE D'OR	733	457	6	5	137	1 338
	58	NIEVRE	521	202		13	26	762
	71	SAONE-ET-LOIRE	1 519	525	20	43	46	2 153
	89	YONNE	648	334	8	10	24	1 024
Total DIJON			3 421	1 518	34	71	233	5 277
GRENOBLE	7	ARDECHE	506	391		20	100	1 017
	26	DROME	1 004	458	6	53	47	1 568
	38	ISERE	2 193	1 047	3	47	97	3 387
	73	SAVOIE	835	362	28	26	33	1 284
	74	HAUTE SAVOIE	1 216	419		28	48	1 711
Total GRENOBLE			5 754	2 677	37	174	325	8 967
GUADELOUPE	971	GUADELOUPE	866	398		27	40	1 331
Total GUADELOUPE			866	398		27	40	1 331

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
GUYANE	973	GUYANE	907	356		33	32	1 328
Total GUYANE			907	356		33	32	1 328
LA REUNION	974	LA REUNION	2 032	958		81	147	3 218
Total LA REUNION			2 032	958		81	147	3 218
LILLE	59	NORD	7 258	3 545	150	228	375	11 556
	62	PAS-DE-CALAIS	3 484	1 039	115	114	101	4 853
Total LILLE			10 742	4 584	265	342	476	16 409
LIMOGES	19	CORREZE	328	125	7	16	6	482
	23	CREUSE	191	111		10	13	325
	87	HAUTE-VIENNE	527	326		21	45	919
Total LIMOGES			1 046	562	7	47	64	1 726
LYON	1	AIN	1 153	640	24	37	31	1 885
	42	LOIRE	1 423	460	14	93	40	2 030
	69	RHONE	4 063	1 861	121	214	135	6 394
Total LYON			6 639	2 961	159	344	206	10 309
MARTINIQUE	972	MARTINIQUE	695	274		39	38	1 046
Total MARTINIQUE			695	274		39	38	1 046
MONTPELLIER	11	AUDE	732	507		38	54	1 331
	30	GARD	1 345	555		22	55	1 977
	34	HERAULT	2 259	862	8	72	115	3 316
	48	LOZERE	149	119		8	13	289
	66	PYRENEES-ORIENTALES	1 001	394	5	8	29	1 437
Total MONTPELLIER			5 486	2 437	13	148	266	8 350

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
NANCY-METZ	54	MEURTHE-ET-MOSELLE	1 430	806	129	78	165	2 608
	55	MEUSE	368	151		21	3	543
	57	MOSELLE	1 748	991	30	85	91	2 945
	88	VOSGES	703	264	5	25	33	1 030
Total NANCY-METZ			4 249	2 212	164	209	292	7 126
NANTES	44	LOIRE-ATLANTIQUE	2 225	667	11	79	78	3 060
	49	MAINE-ET-LOIRE	1 007	472	11	44	46	1 580
	53	MAYENNE	663	386		46	46	1 141
	72	SARTHE	928	393	1	49	59	1 430
	85	VENDEE	781	322	8	11	67	1 189
Total NANTES			5 604	2 240	31	229	296	8 400
NICE	6	ALPES-MARITIMES	1 887	740		82	73	2 782
	83	VAR	1 539	658		67	84	2 348
Total NICE			3 426	1 398		149	157	5 130
ORLEANS-TOURS	18	CHER	441	248		15	10	714
	28	EURE-ET-LOIR	922	346	8	19	33	1 328
	36	INDRE	425	130	2	4	5	566
	37	INDRE-ET-LOIRE	1 038	736		94	92	1 960
	41	LOIR-ET-CHER	497	294		19	47	857
	45	LOIRET	1 077	462	3	31	36	1 609
Total ORLEANS-TOURS			4 400	2 216	13	182	223	7 034
PARIS	75	PARIS	2 353	1 018	82	78	333	3 864
Total PARIS			2 353	1 018	82	78	333	3 864

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
POITIERS	16	CHARENTE	528	217	43	26	16	830
	17	CHARENTE-MARITIME	1 026	584	10	61	104	1 785
	79	DEUX-SEVRES	661	338	16	39	27	1 081
	86	VIENNE	596	230	3	11	11	851
Total POITIERS			2 811	1 369	72	137	158	4 547
REIMS	8	ARDENNES	545	203		37	16	801
	10	AUBE	524	156		19	7	706
	51	MARNE	1 169	600	19	56	86	1 930
	52	HAUTE-MARNE	439	215	9	21	14	698
Total REIMS			2 677	1 174	28	133	123	4 135
RENNES	22	COTES D'ARMOR	1 293	748	15	115	201	2 372
	29	FINISTERE	1 536	495	5	43	61	2 140
	35	ILLE-ET-VILAINE	2 034	845	16	74	186	3 155
	56	MORBIHAN	1 165	437	10	27	105	1 744
Total RENNES			6 028	2 525	46	259	553	9 411
ROUEN	27	EURE	1 481	437		19	44	1 981
	76	SEINE MARITIME	2 004	806	23	52	125	3 010
Total ROUEN			3 485	1 243	23	71	169	4 991
STRASBOURG	67	BAS-RHIN	1 541	891	5	64	209	2 710
	68	HAUT-RHIN	1 115	552		54	124	1 845
Total STRASBOURG			2 656	1 443	5	118	333	4 555

Académie	Code département	Département	École	Collège	ERA	LP	Lycée général et technologique	Total général
TOULOUSE	9	ARIEGE	328	146	24	23	6	527
	12	AVEYRON	646	393	6	23	41	1 109
	31	HAUTE-GARONNE	1 929	836	9	83	73	2 930
	32	GERS	364	360		25	46	795
	46	LOT	327	194		13	44	578
	65	HAUTES-PYRENEES	371	164		6	14	555
	81	TARN	879	555		60	69	1 563
	82	TARN-ET-GARONNE	528	159		17	8	712
Total TOULOUSE			5 372	2 807	39	250	301	8 769
VERSAILLES	78	YVELINES	2 318	1 138		22	168	3 646
	91	ESSONNE	2 403	1 072	56	53	167	3 751
	92	HAUTS-DE-SEINE	2 042	783	383	43	75	3 326
	95	VAL-D'OISE	1 022	422		45	79	1 568
Total VERSAILLES			7 785	3 415	439	163	489	12 291
Total général			120 180	53 942	1 852	4 766	6 750	187 490

Source : MENJ-DEPP et MENJ-DGESCO, enquêtes n°3 et n°12 relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le 1^{er} degré et dans le 2nd degré.

TABLEAU N° 1.2 - ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS EN MILIEU ORDINAIRE DANS LES 1^{ER} ET 2ND DEGRÉS EN 2010-2011

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
AIX-MARSEILLE	004	ALPES-DE-HTE-PROVENCE	282	114	8	10	15	429
	005	HAUTES-ALPES	242	157		31	21	451
	013	BOUCHES-DU-RHONE	4 302	1 814	12	263	144	6 535
	084	VAUCLUSE	1 223	627	12	69	32	1 963
Total AIX-MARSEILLE			6 049	2 712	32	373	212	9 378
AMIENS	002	AISNE	1 481	896	43	110	61	2 591
	060	OISE	1 686	1 007	35	152	76	2 956
	080	SOMME	1 750	879		110	58	2 797
Total AMIENS			4 917	2 782	78	372	195	8 344
BESANCON	025	DOUBS	954	381	11	61	28	1 435
	039	JURA	573	211	20	25	20	849
	070	HAUTE-SAONE	572	280		39	14	905
	090	TERRITOIRE DE BELFORT	309	137		15	7	468
Total BESANCON			2 408	1 009	31	140	69	3 657
BORDEAUX	024	DORDOGNE	727	274	50	17	27	1 095
	033	GIRONDE	2 509	1 013	61	170	101	3 854
	040	LANDES	673	309	15	39	23	1 059
	047	LOT-ET-GARONNE	718	284	29	26	5	1 062
	064	PYRENEES-ATLANTIQUES	1 106	680		90	44	1 920
Total BORDEAUX			5 733	2 560	155	342	200	8 990
CAEN	014	CALVADOS	1 487	795	57	66	59	2 464
	050	MANCHE	1 156	485	16	46	35	1 738
	061	ORNE	654	302	9	22	23	1 010
Total CAEN			3 297	1 582	82	134	117	5 212

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
CLERMONT-FERRAND	003	ALLIER	612	257		45	18	932
	015	CANTAL	188	138	8	10	5	349
	043	HAUTE-LOIRE	631	344	28	49	48	1 100
	063	PUY-DE-DOME	1 349	1 009	13	139	205	2 715
Total CLERMONT-FERRAND			2 780	1 748	49	243	276	5 096
CORSE	620	CORSE DU SUD	256	194	38	14	24	457
	720	HAUTE CORSE	288	272		37	19	616
Total CORSE			544	466	38	51	43	1 142
CRETEIL	077	SEINE-ET-MARNE	2 207	726	5	31	92	3 061
	093	SEINE-SAINT-DENIS	2 576	944		99	175	3 794
	094	VAL-DE-MARNE	2 311	1 040	34	42	156	3 583
Total CRETEIL			7 094	2 710	39	172	423	10 438
DIJON	021	COTE D'OR	677	449	8	5	121	1 260
	058	NIEVRE	511	180		23	26	740
	071	SAONE-ET-LOIRE	1 656	713	32	27	65	2 493
	089	YONNE	704	407	10	14	56	1 191
Total DIJON			3 548	1 749	50	69	268	5 684
GRENOBLE	007	ARDECHE	531	277		29	21	858
	026	DROME	1 220	573		68	61	1 922
	038	ISERE	2 367	1 129	8	100	76	3 680
	073	SAVOIE	880	379	25	43	34	1 361
	074	HAUTE SAVOIE	1 330	499		52	54	1 935
Total GRENOBLE			6 328	2 857	33	292	246	9 756

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
GUADELOUPE	971	GUADELOUPE	985	469		32	52	1 538
Total GUADELOUPE			985	469		32	52	1 538
GUYANE	973	GUYANE	1 025	447		67	21	1 560
Total GUYANE			1 025	447		67	21	1 560
LA REUNION	974	LA REUNION	1 998	1 052		88	139	3 277
Total LA REUNION			1 998	1 052		88	139	3 277
LILLE	059	NORD	7 301	4 135	112	331	429	12 308
	062	PAS-DE-CALAIS	3 676	1 163	121	126	134	5 220
Total LILLE			10 977	5 298	233	457	563	17 528
LIMOGES	019	CORREZE	359	146	9	18	6	538
	023	CREUSE	200	115		16	8	339
	087	HAUTE-VIENNE	567	344		31	48	990
Total LIMOGES			1 126	605	9	65	62	1 867
LYON	001	AIN	1 171	633	34	53	30	1 921
	042	LOIRE	1 575	553	14	115	46	2 303
	069	RHONE	4 255	2 145	113	255	134	6 902
Total LYON			7 001	3 331	161	423	210	11 126
MARTINIQUE	972	MARTINIQUE	744	316		52	62	1 174
Total MARTINIQUE			744	316		52	62	1 174
MONTPELLIER	011	AUDE	638	249		20	26	933
	030	GARD	1 448	652		52	66	2 218
	034	HERAULT	2 265	988	12	86	106	3 457
	048	LOZERE	150	158		14	14	336
	066	PYRENEES-ORIENTALES	886	393	4	15	27	1 325
Total MONTPELLIER			5 387	2 440	16	187	239	8 269

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
NANCY-METZ	054	MEURTHE-ET-MOSELLE	1 413	758	139	93	114	2 517
	055	MEUSE	477	167		22	4	670
	057	MOSELLE	1 732	1 079	25	104	89	3 029
	088	VOSGES	793	325	10	41	32	1 201
Total NANCY-METZ			4 415	2 329	174	260	239	7 417
NANTES	044	LOIRE-ATLANTIQUE	2 453	851	10	116	103	3 533
	049	MAINE-ET-LOIRE	1 046	543	11	70	47	1 717
	053	MAYENNE	677	459		73	47	1 256
	072	SARTHE	982	478	5	49	66	1 580
	085	VENDEE	928	417	7	22	47	1 421
Total NANTES			6 086	2 748	33	330	310	9 507
NICE	006	ALPES-MARITIMES	2 054	888		93	127	3 162
	083	VAR	1 358	660		98	66	2 182
Total NICE			3 412	1 548		191	193	5 344
ORLEANS-TOURS	018	CHER	508	263		23	14	808
	028	EURE-ET-LOIR	929	459	11	19	38	1 456
	036	INDRE	482	142	5	4	11	644
	037	INDRE-ET-LOIRE	1 059	817		112	128	2 116
	041	LOIR-ET-CHER	539	318		39	52	948
	045	LOIRET	1 070	463	3	31	50	1 617
Total ORLEANS-TOURS			4 587	2 462	19	228	293	7 589
PARIS	075	PARIS	2 667	1 312	71	177	315	4 542
Total PARIS			2 667	1 312	71	177	315	4 542

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
POITIERS	016	CHARENTE	537	267	53	28	23	908
	017	CHARENTE-MARITIME	1 094	696	21	49	72	1 932
	079	DEUX-SEVRES	680	377	17	47	38	1 159
	086	VIENNE	754	292	3	22	31	1 102
Total POITIERS			3 065	1 632	94	146	164	5 101
REIMS	008	ARDENNES	547	233		37	24	841
	010	AUBE	581	183		14	22	800
	051	MARNE	1 156	605	24	109	63	1 957
	052	HAUTE-MARNE	443	229	12	37	12	733
Total REIMS			2 727	1 250	36	197	121	4 331
RENNES	022	COTES D'ARMOR	1 226	663	8	98	102	2 097
	029	FINISTERE	1 656	629	4	61	71	2 421
	035	ILLE-ET-VILAINE	2 092	847	34	82	93	3 148
	056	MORBIHAN	1 209	490	9	40	79	1 827
Total RENNES			6 183	2 629	55	281	345	9 493
ROUEN	027	EURE	1 468	556		46	39	2 109
	076	SEINE MARITIME	2 027	924	26	108	119	3 204
Total ROUEN			3 495	1 480	26	154	158	5 313
STRASBOURG	067	BAS-RHIN	1 640	799	15	74	121	2 649
	068	HAUT-RHIN	1 218	768		80	153	2 219
Total STRASBOURG			2 858	1 567	15	154	274	4 868

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
TOULOUSE	009	ARIEGE	308	170	35	21	9	543
	012	AVEYRON	700	427	9	26	33	1 195
	031	HAUTE-GARONNE	2 109	970	21	120	78	3 298
	032	GERS	388	336		30	60	814
	046	LOT	351	258		31	41	681
	065	HAUTES-PYRENEES	381	205		12	15	613
	081	TARN	811	393		27	10	1 241
	082	TARN-ET-GARONNE	531	228		18	12	789
Total TOULOUSE			5 579	2 987	65	285	258	9 174
VERSAILLES	078	YVELINES	2 305	1 074		68	131	3 578
	091	ESSONNE	2 356	1 052	81	84	126	3 699
	092	HAUTS-DE-SEINE	2 195	881	384	79	81	3 620
	095	VAL-D'OISE	2 423	1 034	80	126	113	3 776
Total VERSAILLES			9 279	4 041	545	357	451	14 673
Total général			126 294	60 118	2 139	6 319	6 518	201 388

Source : MENJ-DEPP et MENJ-DGESCO, enquêtes n°3 et n°12 relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le 1^{er} degré et dans le 2nd degré

TABLEAU N° 1.3 - ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS EN MILIEU ORDINAIRE DANS LES 1^{ER} ET 2ND DEGRÉS EN 2011-2012

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
AIX-MARSEILLE	004	ALPES-DE-HTE-PROVENCE	319	128	6	13	13	479
	005	HAUTES-ALPES	242	155		32	16	445
	013	BOUCHES-DU-RHONE	4 441	1 891	8	254	234	6 828
	084	VAUCLUSE	1 298	692	14	57	40	2 101
Total AIX-MARSEILLE			6 300	2 866	28	356	303	9 853
AMIENS	002	AISNE	1 396	911	37	132	75	2 551
	060	OISE	1 667	1 019	27	179	53	2 945
	080	SOMME	1 729	876		132	56	2 793
Total AMIENS			4 792	2 806	64	443	184	8 289
BESANCON	025	DOUBS	981	409	22	57	29	1 498
	039	JURA	568	224	21	32	19	864
	070	HAUTE-SAONE	583	271		50	13	917
	090	TERRITOIRE DE BELFORT	311	147		19	10	487
Total BESANCON			2 443	1 051	43	158	71	3 766
BORDEAUX	024	DORDOGNE	714	324	48	31	22	1 139
	033	GIRONDE	2 737	1 140	72	224	119	4 292
	040	LANDES	699	343	30	63	35	1 170
	047	LOT-ET-GARONNE	738	290	33	42	7	1 110
	064	PYRENEES-ATLANTIQUES	1 138	753		113	46	2 050
Total BORDEAUX			6 026	2 850	183	473	229	9 761
CAEN	014	CALVADOS	1 388	782	59	82	66	2 377
	050	MANCHE	1 108	456	13	64	34	1 675
	061	ORNE	622	281	11	27	19	960
Total CAEN			3 118	1 519	83	173	119	5 012

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
CLERMONT-FERRAND	003	ALLIER	591	305		35	32	963
	015	CANTAL	222	141	16	18	5	402
	043	HAUTE-LOIRE	658	356	25	26	31	1 096
	063	PUY-DE-DOME	1 022	650	2	114	100	1 888
Total CLERMONT-FERRAND			2 493	1 452	43	193	168	4 349
CORSE	620		285	169	57	10	22	543
	720		334	271		31	26	662
Total CORSE			619	440	57	41	48	1 205
CRETEIL	077	SEINE-ET-MARNE	2 228	814	3	30	106	3 181
	093	SEINE-SAINT-DENIS	2 628	1 093		98	192	4 011
	094	VAL-DE-MARNE	2 468	1 102	27	55	169	3 821
Total CRETEIL			7 324	3 009	30	183	467	11 013
DIJON	021	COTE D'OR	699	436	17	15	88	1 255
	058	NIEVRE	496	197		28	18	739
	071	SAONE-ET-LOIRE	1 771	874	28	50	75	2 798
	089	YONNE	566	233	10	26	16	851
Total DIJON			3 532	1 740	55	119	197	5 643
GRENOBLE	007	ARDECHE	567	319		34	36	956
	026	DROME	1 298	626		69	60	2 053
	038	ISERE	2 528	1 182	8	81	93	3 892
	073	SAVOIE	909	417	47	49	42	1 464
	074	HAUTE SAVOIE	1 440	570		69	49	2 128
Total GRENOBLE			6 742	3 114	55	302	280	10 493
GUADELOUPE	971	GUADELOUPE	1 019	552		36	42	1 649
Total GUADELOUPE			1 019	552		36	42	1 649

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
GUYANE	973	GUYANE	901	533		58	29	1 521
Total GUYANE			901	533		58	29	1 521
LA REUNION	974	LA REUNION	2 278	1 242		117	132	3 769
Total LA REUNION			2 278	1 242		117	132	3 769
LILLE	059	NORD	7 615	4 450	104	439	561	13 169
	062	PAS-DE-CALAIS	3 751	1 343	128	143	146	5 511
Total LILLE			11 366	5 793	232	582	707	18 680
LIMOGES	019	CORREZE	417	178	11	33	2	641
	023	CREUSE	185	126		22	7	340
	087	HAUTE-VIENNE	616	358		52	61	1 087
Total LIMOGES			1 218	662	11	107	70	2 068
LYON	001	AIN	1 293	652	40	68	35	2 088
	042	LOIRE	1 673	664	13	130	46	2 526
	069	RHONE	4 182	2 216	102	319	160	6 979
Total LYON			7 148	3 532	155	517	241	11 593
MARTINIQUE	972	MARTINIQUE	709	383		44	44	1 180
Total MARTINIQUE			709	383		44	44	1 180
MONTPELLIER	011	AUDE	632	297		40	15	984
	030	GARD	1 543	623		53	43	2 262
	034	HERAULT	2 225	983	11	96	132	3 447
	048	LOZERE	157	117		6	30	310
	066	PYRENEES-ORIENTALES	867	363	6	14	33	1 283
Total MONTPELLIER			5 424	2 383	17	209	253	8 286

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
NANCY-METZ	054	MEURTHE-ET-MOSELLE	1 525	774	154	104	122	2 679
	055	MEUSE	487	203		33	8	731
	057	MOSELLE	1 782	1 081	30	117	86	3 096
	088	VOSGES	821	376	9	47	33	1 286
Total NANCY-METZ			4 615	2 434	193	301	249	7 792
NANTES	044	LOIRE-ATLANTIQUE	2 659	1 039	12	161	96	3 967
	049	MAINE-ET-LOIRE	1 194	547	13	73	48	1 875
	053	MAYENNE	725	507		74	50	1 356
	072	SARTHE	1 020	471	4	55	45	1 595
	085	VENDEE	907	372	11	21	29	1 340
Total NANTES			6 505	2 936	40	384	268	10 133
NICE	006	ALPES-MARITIMES	2 084	1 020		117	107	3 328
	083	VAR	1 377	775		88	61	2 301
Total NICE			3 461	1 795		205	168	5 629
ORLEANS-TOURS	018	CHER	553	280		38	16	887
	028	EURE-ET-LOIR	1 006	497	10	42	31	1 586
	036	INDRE	508	150	3	5	18	684
	037	INDRE-ET-LOIRE	1 082	858		74	167	2 181
	041	LOIR-ET-CHER	593	410		38	32	1 073
	045	LOIRET	1 073	488	3	57	42	1 663
Total ORLEANS-TOURS			4 815	2 683	16	254	306	8 074
PARIS	075	PARIS	2 900	1 505	67	219	443	5 134
Total PARIS			2 900	1 505	67	219	443	5 134

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
POITIERS	016	CHARENTE	576	315	64	29	34	1 018
	017	CHARENTE-MARITIME	1 148	762	26	53	72	2 061
	079	DEUX-SEVRES	706	432	18	59	43	1 258
	086	VIENNE	742	313	8	30	45	1 138
Total POITIERS			3 172	1 822	116	171	194	5 475
REIMS	008	ARDENNES	554	225		45	16	840
	010	AUBE	655	172		35	13	875
	051	MARNE	1 152	732	28	120	58	2 090
	052	HAUTE-MARNE	426	225	20	24	17	712
Total REIMS			2 787	1 354	48	224	104	4 517
RENNES	022	COTES D'ARMOR	1 236	691	5	99	67	2 098
	029	FINISTERE	1 805	803	5	80	81	2 774
	035	ILLE-ET-VILAINE	2 268	914	36	108	91	3 417
	056	MORBIHAN	1 266	528	13	62	92	1 961
Total RENNES			6 575	2 936	59	349	331	10 250
ROUEN	027	EURE	1 501	631		41	42	2 215
	076	SEINE MARITIME	2 327	1 059	25	96	146	3 653
Total ROUEN			3 828	1 690	25	137	188	5 868
STRASBOURG	067	BAS-RHIN	1 658	735	17	106	76	2 592
	068	HAUT-RHIN	1 170	494		47	82	1 793
Total STRASBOURG			2 828	1 229	17	153	158	4 385

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
TOULOUSE	009	ARIEGE	327	175	45	34	8	589
	012	AVEYRON	501	187	6	15	15	724
	031	HAUTE-GARONNE	2 199	1 126	24	159	105	3 613
	032	GERS	376	157		19	11	563
	046	LOT	326	166		18	15	525
	065	HAUTES-PYRENEES	375	214		12	6	607
	081	TARN	846	491		33	20	1 390
	082	TARN-ET-GARONNE	578	257		28	7	870
Total TOULOUSE			5 528	2 773	75	318	187	8 881
VERSAILLES	078	YVELINES	2 365	1 140		94	161	3 760
	091	ESSONNE	2 722	1 174	87	85	107	4 175
	092	HAUTS-DE-SEINE	2 260	956	362	83	103	3 764
	095	VAL-D'OISE	2 704	1 294	100	147	183	4 428
Total VERSAILLES			10 051	4 564	549	409	554	16 127
Total général			130 517	63 648	2 261	7 235	6 734	210 395

Source : MENJ-DEPP et MENJ-DGESCO, enquêtes n°3 et n°12 relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le 1^{er} degré et dans le 2nd degré

TABLEAU N° 1.4 - ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS EN MILIEU ORDINAIRE DANS LES 1^{ER} ET 2ND DEGRÉS EN 2012-2013

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
AIX-MARSEILLE	004	ALPES-DE-HTE-PROVENCE	280	151	2	14	12	459
	005	HAUTES-ALPES	228	166		38	21	453
	013	BOUCHES-DU-RHONE	4 757	2 166	16	298	244	7 481
	084	VAUCLUSE	1 318	735	16	48	71	2 188
Total AIX-MARSEILLE			6 583	3 218	34	398	348	10 581
AMIENS	002	AISNE	1 443	1 031	36	126	121	2 757
	060	OISE	1 784	1 104	23	206	60	3 177
	080	SOMME	1 599	982		150	95	2 826
Total AMIENS			4 826	3 117	59	482	276	8 760
BESANCON	025	DOUBS	1 003	405	14	65	33	1 520
	039	JURA	602	242	22	36	31	933
	070	HAUTE-SAONE	567	289		46	30	932
	090	TERRITOIRE DE BELFORT	310	150		20	8	488
Total BESANCON			2 482	1 086	36	167	102	3 873
BORDEAUX	024	DORDOGNE	680	358	52	24	34	1 148
	033	GIRONDE	2 842	1 283	46	276	144	4 591
	040	LANDES	708	397	40	70	38	1 253
	047	LOT-ET-GARONNE	786	333	26	46	28	1 219
	064	PYRENEES-ATLANTIQUES	1 123	870		109	49	2 151
Total BORDEAUX			6 139	3 241	164	525	293	10 362
CAEN	014	CALVADOS	1 430	894	55	83	84	2 546
	050	MANCHE	1 169	512	9	80	35	1 805
	061	ORNE	620	305	6	51	23	1 005

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
Total CAEN			3 219	1 711	70	214	142	5 356
CLERMONT-FERRAND	003	ALLIER	612	324		31	52	1 019
	015	CANTAL	244	124	19	15	11	413
	043	HAUTE-LOIRE	618	359	18	15	39	1 049
	063	PUY-DE-DOME	1 067	699		103	131	2 000
Total CLERMONT-FERRAND			2 541	1 506	37	164	233	4 481
CORSE	620		293	194	44	11	18	560
	720		337	266		40	15	658
Total CORSE			630	460	44	51	33	1 218
CRETEIL	077	SEINE-ET-MARNE	2 329	949	10	28	147	3 463
	093	SEINE-SAINT-DENIS	3 022	1 240		121	218	4 601
	094	VAL-DE-MARNE	2 620	1 147	36	57	183	4 043
Total CRETEIL			7 971	3 336	46	206	548	12 107
DIJON	021	COTE D'OR	770	466	27	3	102	1 368
	058	NIEVRE	508	242		33	22	805
	071	SAONE-ET-LOIRE	1 671	844		54	90	2 659
	089	YONNE	582	279	12	27	19	919
Total DIJON			3 531	1 831	39	117	233	5 751
GRENOBLE	007	ARDECHE	620	355		34	29	1 038
	026	DROME	1 364	726		42	109	2 241
	038	ISERE	2 757	1 323	13	75	111	4 279
	073	SAVOIE	927	484	48	65	40	1 564
	074	HAUTE SAVOIE	1 543	655		82	70	2 350
Total GRENOBLE			7 211	3 543	61	298	359	11 472

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
GUADELOUPE	971	GUADELOUPE	1 019	602		28	58	1 707
Total GUADELOUPE			1 019	602		28	58	1 707
GUYANE	973	GUYANE	813	601		63	55	1 532
Total GUYANE			813	601		63	55	1 532
LA REUNION	974	LA REUNION	2 389	1 301		151	138	3 979
Total LA REUNION			2 389	1 301		151	138	3 979
LILLE	059	NORD	7 867	4 868	157	567	656	14 115
	062	PAS-DE-CALAIS	4 029	1 577	139	170	169	6 084
Total LILLE			11 896	6 445	296	737	825	20 199
LIMOGES	019	CORREZE	450	219	11	32	18	730
	023	CREUSE	169	131		17	13	330
	087	HAUTE-VIENNE	660	388		61	89	1 198
Total LIMOGES			1 279	738	11	110	120	2 258
LYON	001	AIN	1 296	651	45	58	52	2 102
	042	LOIRE	1 772	775	14	133	44	2 738
	069	RHONE	4 514	2 325	95	291	226	7 451
Total LYON			7 582	3 751	154	482	322	12 291
MARTINIQUE	972	MARTINIQUE	705	428		48	44	1 225
Total MARTINIQUE			705	428		48	44	1 225
MAYOTTE	976	MAYOTTE	514	99		2	6	621
Total MAYOTTE			514	99		2	6	621

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
MONTPELLIER	011	AUDE	731	363		48	17	1 159
	030	GARD	1 598	678		31	69	2 376
	034	HERAULT	2 224	1 153	14	104	137	3 632
	048	LOZERE	176	106		5	32	319
	066	PYRENEES-ORIENTALES	901	441	11	10	34	1 397
Total MONTPELLIER			5 630	2 741	25	198	289	8 883
NANCY-METZ	054	MEURTHE-ET-MOSELLE	1 555	838	160	123	129	2 805
	055	MEUSE	534	193		33	14	774
	057	MOSELLE	1 965	1 160	30	117	98	3 370
	088	VOSGES	889	469	6	47	45	1 456
Total NANCY-METZ			4 943	2 660	196	320	286	8 405
NANTES	044	LOIRE-ATLANTIQUE	2 713	1 216	24	149	147	4 249
	049	MAINE-ET-LOIRE	1 159	623	15	80	65	1 942
	053	MAYENNE	738	571		71	69	1 449
	072	SARTHE	1 005	533	6	46	64	1 654
	085	VENDEE	969	459	10	9	71	1 518
Total NANTES			6 584	3 402	55	355	416	10 812
NICE	006	ALPES-MARITIMES	2 166	1 120		105	110	3 501
	083	VAR	1 460	828		95	113	2 496
Total NICE			3 626	1 948		200	223	5 997
ORLEANS-TOURS	018	CHER	522	282		37	31	872
	028	EURE-ET-LOIR	1 019	524	18	48	55	1 664
	036	INDRE	491	190	9	5	18	713
	037	INDRE-ET-LOIRE	1 157	874		152	135	2 318
	041	LOIR-ET-CHER	642	443		31	42	1 158
	045	LOIRET	1 149	554	2	57	56	1 818
Total ORLEANS-TOURS			4 980	2 867	29	330	337	8 543

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
PARIS	075	PARIS	2 994	1 774	79	208	551	5 606
Total PARIS			2 994	1 774	79	208	551	5 606
POITIERS	016	CHARENTE	637	348	27	37	35	1 084
	017	CHARENTE-MARITIME	1 240	836	22	37	83	2 218
	079	DEUX-SEVRES	730	480	15	56	67	1 348
	086	VIENNE	740	345	13	30	48	1 176
Total POITIERS			3 347	2 009	77	160	233	5 826
REIMS	008	ARDENNES	600	239		41	23	903
	010	AUBE	672	191		39	20	922
	051	MARNE	1 211	783	46	61	143	2 244
	052	HAUTE-MARNE	418	248	22	18	13	719
Total REIMS			2 901	1 461	68	159	199	4 788
RENNES	022	COTES D'ARMOR	1 305	780	10	107	81	2 283
	029	FINISTERE	1 961	944	4	57	158	3 124
	035	ILLE-ET-VILAINE	2 211	963	35	81	154	3 444
	056	MORBIHAN	1 371	635	10	50	111	2 177
Total RENNES			6 848	3 322	59	295	504	11 028
ROUEN	027	EURE	1 545	675		39	46	2 305
	076	SEINE MARITIME	2 369	1 210	35	71	200	3 885
Total ROUEN			3 914	1 885	35	110	246	6 190
STRASBOURG	067	BAS-RHIN	1 649	869	29	85	100	2 732
	068	HAUT-RHIN	1 246	530		25	112	1 913
Total STRASBOURG			2 895	1 399	29	110	212	4 645

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
TOULOUSE	009	ARIEGE	372	188	42	48	14	664
	012	AVEYRON	554	200	4	20	23	801
	031	HAUTE-GARONNE	2 411	1 263	35	143	143	3 995
	032	GERS	399	177		6	10	592
	046	LOT	338	177		11	25	551
	065	HAUTES-PYRENEES	391	235		37	24	687
	081	TARN	908	590		45	38	1 581
	082	TARN-ET-GARONNE	633	318		29	12	992
Total TOULOUSE			6 006	3 148	81	339	289	9 863
VERSAILLES	078	YVELINES	2 511	1 303		55	225	4 094
	091	ESSONNE	2 815	1 319	67	105	163	4 469
	092	HAUTS-DE-SEINE	2 338	1 038	399	72	143	3 990
	095	VAL-D'OISE	2 759	1 400	87	136	269	4 651
Total VERSAILLES			10 423	5 060	553	368	800	17 204
Total général			136 421	70 690	2 337	7 395	8 720	225 563

Source : MENJ-DEPP et MENJ-DGESCO, enquêtes n°3 et n°12 relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le 1er degré et dans le 2nd degré

TABLEAU N° 1.5 - ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS EN MILIEU ORDINAIRE DANS LES 1^{ER} ET 2ND DEGRÉS EN 2013-2014

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
AIX-MARSEILLE	004	ALPES-DE-HTE-PROVENCE	306	168	4	21	9	508
	005	HAUTES-ALPES	251	206		41	19	517
	013	BOUCHES-DU-RHONE	4 855	2 261	20	317	248	7 701
	084	VAUCLUSE	1 435	798	7	55	100	2 395
Total AIX-MARSEILLE			6 847	3 433	31	434	376	11 121
AMIENS	002	AISNE	1 525	1 039	38	135	139	2 876
	060	OISE	1 872	1 245	23	238	87	3 465
	080	SOMME	1 540	1 009		158	85	2 792
Total AMIENS			4 937	3 293	61	531	311	9 133
BESANCON	025	DOUBS	1 024	413	12	77	34	1 560
	039	JURA	621	302	18	24	56	1 021
	070	HAUTE-SAONE	560	281		36	37	914
	090	TERRITOIRE DE BELFORT	330	153		23	13	519
Total BESANCON			2 535	1 149	30	160	140	4 014
BORDEAUX	024	DORDOGNE	707	379	41	31	45	1 203
	033	GIRONDE	2 804	1 352	40	266	186	4 648
	040	LANDES	747	430	45	89	49	1 360
	047	LOT-ET-GARONNE	845	389	25	69	26	1 354
	064	PYRENEES-ATLANTIQUES	1 075	870		110	63	2 118
Total BORDEAUX			6 178	3 420	151	565	369	10 683
CAEN	014	CALVADOS	1 559	879	19	88	112	2 657
	050	MANCHE	1 088	509	10	85	45	1 737
	061	ORNE	630	339	16	57	23	1 065
Total CAEN			3 277	1 727	45	230	180	5 459

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
CLERMONT-FERRAND	003	ALLIER	621	379		27	58	1 085
	015	CANTAL	269	150	21	11	13	464
	043	HAUTE-LOIRE	616	325	17	26	34	1 018
	063	PUY-DE-DOME	1 162	729		134	123	2 148
Total CLERMONT-FERRAND			2 668	1 583	38	198	228	4 715
CORSE	620		299	193	38	10	30	570
	720		312	242		33	16	603
Total CORSE			611	435	38	43	46	1 173
CRETEIL	077	SEINE-ET-MARNE	2 380	1 066	9	37	165	3 657
	093	SEINE-SAINT-DENIS	3 256	1 335		132	258	4 981
	094	VAL-DE-MARNE	2 612	1 151	34	73	254	4 124
Total CRETEIL			8 248	3 552	43	242	677	12 762
DIJON	021	COTE D'OR	813	503	29	7	124	1 476
	058	NIEVRE	499	228		37	29	793
	071	SAONE-ET-LOIRE	1 735	1 081	39	84	124	3 063
	089	YONNE	626	263	21	22	30	962
Total DIJON			3 673	2 075	89	150	307	6 294
GRENOBLE	007	ARDECHE	706	363		40	45	1 154
	026	DROME	1 482	870		42	161	2 555
	038	ISERE	2 998	1 335	19	88	133	4 573
	073	SAVOIE	1 011	500	45	55	60	1 671
	074	HAUTE SAVOIE	1 589	711		96	87	2 483
Total GRENOBLE			7 786	3 779	64	321	486	12 436
GUADELOUPE	971	GUADELOUPE	1 031	586		18	84	1 719
Total GUADELOUPE			1 031	586		18	84	1 719

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
GUYANE	973	GUYANE	869	718		83	44	1 714
Total GUYANE			869	718		83	44	1 714
LA REUNION	974	LA REUNION	2 488	1 379		188	157	4 212
Total LA REUNION			2 488	1 379		188	157	4 212
LILLE	059	NORD	7 984	4 711	174	616	752	14 237
	062	PAS-DE-CALAIS	4 119	1 743	117	207	188	6 374
Total LILLE			12 103	6 454	291	823	940	20 611
LIMOGES	019	CORREZE	499	246	13	31	29	818
	023	CREUSE	193	137		15	8	353
	087	HAUTE-VIENNE	729	399		67	99	1 294
Total LIMOGES			1 421	782	13	113	136	2 465
LYON	001	AIN	1 371	652	36	64	45	2 168
	042	LOIRE	1 937	875	10	181	67	3 070
	069	RHONE	4 560	2 558	96	373	277	7 864
Total LYON			7 868	4 085	142	618	389	13 102
MARTINIQUE	972	MARTINIQUE	706	538		84	48	1 376
Total MARTINIQUE			706	538		84	48	1 376
MAYOTTE	976	MAYOTTE	588	153		12	15	768
Total MAYOTTE			588	153		12	15	768
MONTPELLIER	011	AUDE	801	426		48	46	1 321
	030	GARD	1 739	762		33	74	2 608
	034	HERAULT	2 320	1 340	13	84	197	3 954
	048	LOZERE	174	128		7	30	339
	066	PYRENEES-ORIENTALES	892	421	6	1	50	1 370
Total MONTPELLIER			5 926	3 077	19	173	397	9 592

Académie	Code département	Département	École	Collège	ÉREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
NANCY-METZ	054	MEURTHE-ET-MOSELLE	1 558	987	162	146	137	2 990
	055	MEUSE	520	216		46	16	798
	057	MOSELLE	2 043	1 231	17	119	114	3 524
	088	VOSGES	897	526	14	57	41	1 535
Total NANCY-METZ			5 018	2 960	193	368	308	8 847
NANTES	044	LOIRE-ATLANTIQUE	2 714	1 398	29	162	151	4 454
	049	MAINE-ET-LOIRE	1 192	700	5	110	82	2 089
	053	MAYENNE	798	587		98	84	1 567
	072	SARTHE	1 047	512	5	62	72	1 698
	085	VENDEE	1 059	509	15	12	76	1 671
Total NANTES			6 810	3 706	54	444	465	11 479
NICE	006	ALPES-MARITIMES	2 141	1 262		143	124	3 670
	083	VAR	1 567	843		117	113	2 640
Total NICE			3 708	2 105		260	237	6 310
ORLEANS-TOURS	018	CHER	524	290		28	33	875
	028	EURE-ET-LOIR	1 040	563	10	71	70	1 754
	036	INDRE	521	216	12	6	16	771
	037	INDRE-ET-LOIRE	1 171	809		174	136	2 290
	041	LOIR-ET-CHER	658	445		35	44	1 182
	045	LOIRET	1 211	623	4	85	51	1 974
Total ORLEANS-TOURS			5 125	2 946	26	399	350	8 846
PARIS	075	PARIS	3 243	2 146	88	245	713	6 435
Total PARIS			3 243	2 146	88	245	713	6 435

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
POITIERS	016	CHARENTE	743	436	59	69	38	1 345
	017	CHARENTE-MARITIME	1 269	922	16	86	114	2 407
	079	DEUX-SEVRES	775	528	17	60	75	1 455
	086	VIENNE	811	399	12	30	65	1 317
Total POITIERS			3 598	2 285	104	245	292	6 524
REIMS	008	ARDENNES	623	284		43	23	973
	010	AUBE	709	231		26	19	985
	051	MARNE	1 163	818	33	77	155	2 246
	052	HAUTE-MARNE	435	289	19	22	24	789
Total REIMS			2 930	1 622	52	168	221	4 993
RENNES	022	COTES D'ARMOR	1 359	829	10	121	81	2 400
	029	FINISTERE	2 169	1 089	11	54	205	3 528
	035	ILLE-ET-VILAINE	2 285	1 114	27	86	179	3 691
	056	MORBIHAN	1 430	669	6	61	124	2 290
Total RENNES			7 243	3 701	54	322	589	11 909
ROUEN	027	EURE	1 561	767		49	66	2 443
	076	SEINE MARITIME	2 262	1 351	43	96	197	3 949
Total ROUEN			3 823	2 118	43	145	263	6 392
STRASBOURG	067	BAS-RHIN	1 693	918	21	94	102	2 828
	068	HAUT-RHIN	1 339	564		61	138	2 102
Total STRASBOURG			3 032	1 482	21	155	240	4 930

Académie	Code département	Département	École	Collège	ERA	LP	Lycée général et technologique	Total général
TOULOUSE	009	ARIEGE	330	215	38	46	16	645
	012	AVEYRON	592	212	9	27	20	860
	031	HAUTE-GARONNE	2 717	1 472	37	170	185	4 581
	032	GERS	410	189		8	34	641
	046	LOT	370	203		14	29	616
	065	HAUTES-PYRENEES	402	274		39	23	738
	081	TARN	899	630		60	47	1 636
	082	TARN-ET-GARONNE	686	409		33	15	1 143
Total TOULOUSE			6 406	3 604	84	397	369	10 860
VERSAILLES	078	YVELINES	2 576	1 393		73	240	4 282
	091	ESSONNE	2 948	1 500	103	115	224	4 890
	092	HAUTS-DE-SEINE	2 368	1 040	381	91	149	4 029
	095	VAL-D'OISE	2 977	1 584	68	152	304	5 085
Total VERSAILLES			10 869	5 517	552	431	917	18 286
Total général			141 565	76 410	2 326	8 565	10 294	239 160

Source : MENJ-DEPP et MENJ-DGESCO, enquêtes n°3 et n°12 relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le 1er degré et dans le 2nd degré

TABLEAU N° 1.6 - ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS EN MILIEU ORDINAIRE DANS LES 1^{ER} ET 2ND DEGRÉS EN 2014-2015

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
AIX-MARSEILLE	004	ALPES-DE-HTE-PROVENCE	322	152	10	19	29	532
	005	HAUTES-ALPES	282	224		50	24	580
	013	BOUCHES-DU-RHONE	5 369	2 581	23	347	347	8 667
	084	VAUCLUSE	1 442	800	10	75	93	2 420
Total AIX-MARSEILLE			7 415	3 757	43	491	493	12 199
AMIENS	002	AISNE	1 619	1 122	32	129	188	3 090
	060	OISE	1 961	1 268	20	228	103	3 580
	080	SOMME	1 676	1 089		191	91	3 047
Total AMIENS			5 256	3 479	52	548	382	9 717
BESANCON	025	DOUBS	1 004	451	16	85	35	1 591
	039	JURA	658	340	20	29	50	1 097
	070	HAUTE-SAONE	649	309		45	34	1 037
	090	TERRITOIRE DE BELFORT	332	155		33	14	534
Total BESANCON			2 643	1 255	36	192	133	4 259
BORDEAUX	024	DORDOGNE	761	403	36	41	45	1 286
	033	GIRONDE	3 094	1 486	109	302	229	5 220
	040	LANDES	800	477	44	75	46	1 442
	047	LOT-ET-GARONNE	807	445	32	58	32	1 374
	064	PYRENEES-ATLANTIQUES	1 093	891		153	81	2 218
Total BORDEAUX			6 555	3 702	221	629	433	11 540
CAEN	014	CALVADOS	1 709	931	14	100	115	2 869
	050	MANCHE	1 159	559	9	100	56	1 883
	061	ORNE	685	368	11	61	32	1 157
Total CAEN			3 553	1 858	34	261	203	5 909

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
CLERMONT-FERRAND	003	ALLIER	625	357		27	48	1 057
	015	CANTAL	299	166	20	12	20	517
	043	HAUTE-LOIRE	625	347	13	29	41	1 055
	063	PUY-DE-DOME	1 247	816		135	136	2 334
Total CLERMONT-FERRAND			2 796	1 686	33	203	245	4 963
CORSE	02A	CORSE-DU-SUD	294	197	26	12	24	553
	02B	HAUTE-CORSE	365	205		43	20	633
Total CORSE			659	402	26	55	44	1 186
CRETEIL	077	SEINE-ET-MARNE	2 637	1 285	7	60	216	4 205
	093	SEINE-SAINT-DENIS	3 640	1 519		185	285	5 629
	094	VAL-DE-MARNE	2 906	1 309	34	81	276	4 606
Total CRETEIL			9 183	4 113	41	326	777	14 440
DIJON	021	COTE D'OR	922	507	19	7	129	1 584
	058	NIEVRE	539	250		39	25	853
	071	SAONE-ET-LOIRE	1 732	1 031	52	105	134	3 054
	089	YONNE	650	290	26	23	44	1 033
Total DIJON			3 843	2 078	97	174	332	6 524
GRENOBLE	007	ARDECHE	805	487		54	52	1 398
	026	DROME	1 563	977	51	59	161	2 811
	038	ISERE	3 124	1 506	19	101	162	4 912
	073	SAVOIE	921	537	54	65	55	1 632
	074	HAUTE SAVOIE	1 762	858		108	104	2 832
Total GRENOBLE			8 175	4 365	124	387	534	13 585

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
GUADELOUPE	971	GUADELOUPE	1 024	595		34	106	1 759
Total GUADELOUPE			1 024	595		34	106	1 759
GUYANE	973	GUYANE	892	774		98	52	1 816
Total GUYANE			892	774		98	52	1 816
LA REUNION	974	LA REUNION	2 636	1 491		184	196	4 507
Total LA REUNION			2 636	1 491		184	196	4 507
LILLE	059	NORD	8 664	4 822	172	663	865	15 186
	062	PAS-DE-CALAIS	4 334	2 028	113	189	210	6 874
Total LILLE			12 998	6 850	285	852	1 075	22 060
LIMOGES	019	CORREZE	531	278	19	33	35	896
	023	CREUSE	200	156		15	18	389
	087	HAUTE-VIENNE	794	413		96	89	1 392
Total LIMOGES			1 525	847	19	144	142	2 677
LYON	001	AIN	1 459	732	38	69	43	2 341
	042	LOIRE	1 924	939	10	203	84	3 160
	069	RHONE	4 852	2 913	94	439	333	8 631
Total LYON			8 235	4 584	142	711	460	14 132
MARTINIQUE	972	MARTINIQUE	713	599		98	77	1 487
Total MARTINIQUE			713	599		98	77	1 487
MAYOTTE	976	MAYOTTE	547	184		13	13	757
Total MAYOTTE			547	184		13	13	757

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
MONTPELLIER	011	AUDE	887	489		41	46	1 463
	030	GARD	1 899	855		47	102	2 903
	034	HERAULT	2 554	1 501	16	101	219	4 391
	048	LOZERE	179	169		23	35	406
	066	PYRENEES-ORIENTALES	974	498	4	5	75	1 556
Total MONTPELLIER			6 493	3 512	20	217	477	10 719
NANCY-METZ	054	MEURTHE-ET-MOSELLE	1 641	1 020	172	192	158	3 183
	055	MEUSE	537	250		39	15	841
	057	MOSELLE	2 155	1 284	19	140	129	3 727
	088	VOSGES	973	719	12	98	62	1 864
Total NANCY-METZ			5 306	3 273	203	469	364	9 615
NANTES	044	LOIRE-ATLANTIQUE	2 715	1 533	30	157	207	4 642
	049	MAINE-ET-LOIRE	1 331	778	8	126	114	2 357
	053	MAYENNE	781	623		103	92	1 599
	072	SARTHE	1 137	568	7	61	81	1 854
	085	VENDEE	1 137	598	18	39	72	1 864
Total NANTES			7 101	4 100	63	486	566	12 316
NICE	006	ALPES-MARITIMES	2 245	1 444		203	155	4 047
	083	VAR	1 756	927		167	133	2 983
Total NICE			4 001	2 371		370	288	7 030
ORLEANS-TOURS	018	CHER	590	309		24	30	953
	028	EURE-ET-LOIR	1 075	578	11	85	85	1 834
	036	INDRE	559	242	11	8	13	833
	037	INDRE-ET-LOIRE	1 188	803		188	126	2 305
	041	LOIR-ET-CHER	692	460		47	43	1 242
	045	LOIRET	1 237	685	12	86	54	2 074
Total ORLEANS-TOURS			5 341	3 077	34	438	351	9 241

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
PARIS	075	PARIS	3 433	2 361	81	305	779	6 959
Total PARIS			3 433	2 361	81	305	779	6 959
POITIERS	016	CHARENTE	803	480	68	80	45	1 476
	017	CHARENTE-MARITIME	1 374	1 048	13	115	127	2 677
	079	DEUX-SEVRES	825	562	14	78	101	1 580
	086	VIENNE	846	455	9	42	78	1 430
Total POITIERS			3 848	2 545	104	315	351	7 163
REIMS	008	ARDENNES	687	318		48	32	1 085
	010	AUBE	772	246		34	29	1 081
	051	MARNE	1 278	898	27	76	219	2 498
	052	HAUTE-MARNE	496	268	14	37	18	833
Total REIMS			3 233	1 730	41	195	298	5 497
RENNES	022	COTES D'ARMOR	1 589	890	12	114	135	2 740
	029	FINISTERE	2 382	1 264	16	87	272	4 021
	035	ILLE-ET-VILAINE	2 333	1 249	39	82	192	3 895
	056	MORBIHAN	1 552	788	18	76	132	2 566
Total RENNES			7 856	4 191	85	359	731	13 222
ROUEN	027	EURE	1 566	794		55	103	2 518
	076	SEINE MARITIME	2 684	1 566	47	140	215	4 652
Total ROUEN			4 250	2 360	47	195	318	7 170
STRASBOURG	067	BAS-RHIN	1 907	1 075	25	89	145	3 241
	068	HAUT-RHIN	1 538	685		59	176	2 458
Total STRASBOURG			3 445	1 760	25	148	321	5 699

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
TOULOUSE	009	ARIEGE	370	241	30	39	16	696
	012	AVEYRON	654	243	9	22	35	963
	031	HAUTE-GARONNE	2 959	1 662	37	208	199	5 065
	032	GERS	426	255		15	28	724
	046	LOT	415	246		9	41	711
	065	HAUTES-PYRENEES	463	288		42	24	817
	081	TARN	946	724		90	47	1 807
	082	TARN-ET-GARONNE	798	462		46	18	1 324
Total TOULOUSE			7 031	4 121	76	471	408	12 107
VERSAILLES	078	YVELINES	2 783	1 566		79	292	4 720
	091	ESSONNE	3 182	1 739	79	117	277	5 394
	092	HAUTS-DE-SEINE	2 434	1 063	360	113	161	4 131
	095	VAL-D'OISE	3 027	1 802	93	191	328	5 441
Total VERSAILLES			11 426	6 170	532	500	1 058	19 686
Total général			151 412	84 190	2 464	9 868	12 007	259 941

Source : MENJ-DEPP et MENJ-DGESCO, enquêtes n°3 et n°12 relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le 1er degré et dans le 2nd degré

TABLEAU N° 1.7 - ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS EN MILIEU ORDINAIRE DANS LES 1^{ER} ET 2ND DEGRÉS EN 2015-2016

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
AIX-MARSEILLE	004	ALPES-DE-HTE-PROVENCE	325	189	4	23	13	554
	005	HAUTES-ALPES	291	266		43	33	633
	013	BOUCHES-DU-RHONE	5 990	2 868	20	407	415	9 700
	084	VAUCLUSE	1 589	828	14	108	107	2 646
Total AIX-MARSEILLE			8 195	4 151	38	581	568	13 533
AMIENS	002	AISNE	1 510	1 082	32	174	184	2 982
	060	OISE	2 083	1 335	19	256	112	3 805
	080	SOMME	1 672	1 146		188	101	3 107
Total AMIENS			5 265	3 563	51	618	397	9 894
BESANCON	025	DOUBS	1 047	457	13	101	40	1 658
	039	JURA	738	378	12	44	54	1 226
	070	HAUTE-SAONE	635	335		34	37	1 041
	090	TERRITOIRE DE BELFORT	362	165		40	13	580
Total BESANCON			2 782	1 335	25	219	144	4 505
BORDEAUX	024	DORDOGNE	833	433	39	51	45	1 401
	033	GIRONDE	3 084	1 571	122	305	235	5 317
	040	LANDES	834	518	53	79	55	1 539
	047	LOT-ET-GARONNE	889	483	32	78	35	1 517
	064	PYRENEES-ATLANTIQUES	1 173	942		165	98	2 378
Total BORDEAUX			6 813	3 947	246	678	468	12 152
CAEN	014	CALVADOS	1 850	1 057	19	122	133	3 181
	050	MANCHE	1 162	570	14	71	98	1 915
	061	ORNE	726	441	10	57	31	1 265
Total CAEN			3 738	2 068	43	250	262	6 361

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
CLERMONT-FERRAND	003	ALLIER	634	301		33	45	1 013
	015	CANTAL	327	168	8	16	20	539
	043	HAUTE-LOIRE	600	379	16	31	51	1 077
	063	PUY-DE-DOME	1 400	896	2	114	161	2 573
Total CLERMONT-FERRAND			2 961	1 744	26	194	277	5 202
CORSE	620	CORSE-DU-SUD	292	188	34	15	27	556
	720	HAUTE-CORSE	362	216		45	30	653
Total CORSE			654	404	34	60	57	1 209
CRETEIL	077	SEINE-ET-MARNE	2 929	1 484	15	107	284	4 819
	093	SEINE-SAINT-DENIS	3 803	1 656		208	329	5 996
	094	VAL-DE-MARNE	3 266	1 456	60	89	314	5 185
Total CRETEIL			9 998	4 596	75	404	927	16 000
DIJON	021	COTE D'OR	974	497	26	6	171	1 674
	058	NIEVRE	552	304		38	38	932
	071	SAONE-ET-LOIRE	1 694	927	36	90	145	2 892
	089	YONNE	738	311	16	19	51	1 135
Total DIJON			3 958	2 039	78	153	405	6 633
GRENOBLE	007	ARDECHE	925	594		47	59	1 625
	026	DROME	1 557	1 010	58	62	214	2 901
	038	ISERE	3 351	1 594	33	123	201	5 302
	073	SAVOIE	1 026	556	43	70	64	1 759
	074	HAUTE SAVOIE	1 892	1 014		140	142	3 188
Total GRENOBLE			8 751	4 768	134	442	680	14 775

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
GUADELOUPE	971	GUADELOUPE	1 191	678		55	148	2 072
Total GUADELOUPE			1 191	678		55	148	2 072
GUYANE	973	GUYANE	985	894		117	88	2 084
Total GUYANE			985	894		117	88	2 084
LA REUNION	974	LA REUNION	2 641	1 528		244	234	4 647
Total LA REUNION			2 641	1 528		244	234	4 647
LILLE	059	NORD	8 875	4 757	153	713	966	15 464
	062	PAS-DE-CALAIS	4 825	2 219	110	248	193	7 595
Total LILLE			13 700	6 976	263	961	1 159	23 059
LIMOGES	019	CORREZE	566	312	16	21	53	968
	023	CREUSE	216	167		30	11	424
	087	HAUTE-VIENNE	861	471		116	75	1 523
Total LIMOGES			1 643	950	16	167	139	2 915
LYON	001	AIN	1 531	782	41	75	59	2 488
	042	LOIRE	1 897	1 075	19	229	92	3 312
	069	RHONE	5 381	3 314	86	486	486	9 753
Total LYON			8 809	5 171	146	790	637	15 553
MARTINIQUE	972	MARTINIQUE	707	701		112	95	1 615
Total MARTINIQUE			707	701		112	95	1 615
MAYOTTE	976	MAYOTTE	374	229	1	22	6	632
Total MAYOTTE			374	229	1	22	6	632

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
MONTPELLIER	011	AUDE	935	519		21	88	1 563
	030	GARD	2 042	984		69	122	3 217
	034	HERAULT	2 890	1 874	12	127	307	5 210
	048	LOZERE	189	188		17	37	431
	066	PYRENEES-ORIENTALES	1 084	553	17	3	82	1 739
Total MONTPELLIER			7 140	4 118	29	237	636	12 160
NANCY-METZ	054	MEURTHE-ET-MOSELLE	1 662	1 102	178	161	157	3 260
	055	MEUSE	539	295		39	12	885
	057	MOSELLE	2 039	1 341	18	156	156	3 710
	088	VOSGES	1 009	708	18	117	78	1 930
Total NANCY-METZ			5 249	3 446	214	473	403	9 785
NANTES	044	LOIRE-ATLANTIQUE	2 968	1 677	20	235	250	5 150
	049	MAINE-ET-LOIRE	1 420	894	1	127	118	2 560
	053	MAYENNE	816	664		111	88	1 679
	072	SARTHE	1 188	627	8	77	87	1 987
	085	VENDEE	1 172	685	15	51	81	2 004
Total NANTES			7 564	4 547	44	601	624	13 380
NICE	006	ALPES-MARITIMES	2 389	1 615		202	186	4 392
	083	VAR	1 907	1 016		136	160	3 219
Total NICE			4 296	2 631		338	346	7 611
ORLEANS-TOURS	018	CHER	623	330		36	32	1 021
	028	EURE-ET-LOIR	1 101	683	18	101	92	1 995
	036	INDRE	566	263	15	8	10	862
	037	INDRE-ET-LOIRE	1 278	881		180	122	2 461
	041	LOIR-ET-CHER	694	417		56	45	1 212
	045	LOIRET	1 253	760	18	89	56	2 176
Total ORLEANS-TOURS			5 515	3 334	51	470	357	9 727

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
PARIS	075	PARIS	3 536	2 468	108	364	1 023	7 499
Total PARIS			3 536	2 468	108	364	1 023	7 499
POITIERS	016	CHARENTE	827	467	15	67	57	1 433
	017	CHARENTE-MARITIME	1 336	1 076	18	102	158	2 690
	079	DEUX-SEVRES	833	633	20	101	104	1 691
	086	VIENNE	880	478	15	35	102	1 510
Total POITIERS			3 876	2 654	68	305	421	7 324
REIMS	008	ARDENNES	773	351		44	43	1 211
	010	AUBE	791	291		23	44	1 149
	051	MARNE	1 288	1 016	19	75	263	2 661
	052	HAUTE-MARNE	555	297	11	41	26	930
Total REIMS			3 407	1 955	30	183	376	5 951
RENNES	022	COTES D'ARMOR	1 709	1 001	11	135	145	3 001
	029	FINISTERE	2 568	1 470	16	130	345	4 529
	035	ILLE-ET-VILAINE	2 412	1 281	30	105	235	4 063
	056	MORBIHAN	1 670	911	14	72	167	2 834
Total RENNES			8 359	4 663	71	442	892	14 427
ROUEN	027	EURE	1 597	773		77	95	2 542
	076	SEINE MARITIME	2 779	1 653	55	130	229	4 846
Total ROUEN			4 376	2 426	55	207	324	7 388
STRASBOURG	067	BAS-RHIN	1 992	1 183	18	102	157	3 452
	068	HAUT-RHIN	1 666	734		97	175	2 672
Total STRASBOURG			3 658	1 917	18	199	332	6 124

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
TOULOUSE	009	ARIEGE	415	316	36	59	14	840
	012	AVEYRON	766	289	9	37	44	1 145
	031	HAUTE-GARONNE	3 323	1 898	38	236	272	5 767
	032	GERS	405	259		15	31	710
	046	LOT	500	278		18	43	839
	065	HAUTES-PYRENEES	511	324		61	26	922
	081	TARN	1 010	746		109	86	1 951
	082	TARN-ET-GARONNE	827	507		56	32	1 422
Total TOULOUSE			7 757	4 617	83	591	548	13 596
VERSAILLES	078	YVELINES	3 090	1 701		103	350	5 244
	091	ESSONNE	3 438	1 914	106	152	318	5 928
	092	HAUTS-DE-SEINE	2 508	1 145	387	134	184	4 358
	095	VAL-D'OISE	3 109	1 846	101	199	380	5 635
Total VERSAILLES			12 145	6 606	594	588	1 232	21 165
Total général			160 043	91 124	2 541	11 065	14 205	278 978

Source : MENJ-DEPP et MENJ-DGESCO, enquêtes n°3 et n°12 relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolaires dans le 1er degré et dans le 2nd degré

TABLEAU N° 1.8 - ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS EN MILIEU ORDINAIRE DANS LES 1^{ER} ET 2ND DEGRÉS EN 2017-2018

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
AIX-MARSEILLE	004	ALPES-DE-HTE-PROVENCE	366	244	2	23	23	658
	005	HAUTES-ALPES	322	317		96	45	780
	013	BOUCHES-DU-RHONE	7 062	3 517	28	546	492	11 645
	084	VAUCLUSE	1 985	1 231	14	150	120	3 500
Total AIX-MARSEILLE			9 735	5 309	44	815	680	16 583
AMIENS	002	AINSE	1 533	1 204	32	184	239	3 192
	060	OISE	2 299	1 426	22	260	110	4 117
	080	SOMME	1 773	1 258		183	146	3 360
Total AMIENS			5 605	3 888	54	627	495	10 669
BESANCON	025	DOUBS	1 170	540	14	117	44	1 885
	039	JURA	861	403	23	52	56	1 395
	070	HAUTE-SAONE	647	369		44	64	1 124
	090	TERRITOIRE DE BELFORT	376	166		46	11	599
Total BESANCON			3 054	1 478	37	259	175	5 003
BORDEAUX	024	DORDOGNE	970	509	34	81	56	1 650
	033	GIRONDE	3 039	1 683	140	337	221	5 420
	040	LANDES	920	663	64	105	76	1 828
	047	LOT-ET-GARONNE	1 038	596	52	73	72	1 831
	064	PYRENEES-ATLANTIQUES	1 323	1 039		236	124	2 722
Total BORDEAUX			7 290	4 490	290	832	549	13 451
CAEN	014	CALVADOS	1 869	1 175	35	139	194	3 412
	050	MANCHE	1 190	700	8	47	137	2 082
	061	ORNE	657	453	17	65	59	1 251
Total CAEN			3 716	2 328	60	251	390	6 745

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
CLERMONT-FERRAND	003	ALLIER	754	349		30	63	1 196
	015	CANTAL	367	225	12	13	19	636
	043	HAUTE-LOIRE	628	410	8	44	52	1 142
	063	PUY-DE-DOME	1 425	988	11	156	157	2 737
Total CLERMONT-FERRAND			3 174	1 972	31	243	291	5 711
CORSE	02A	CORSE-DU-SUD	285	202	14	23	24	548
	02B	HAUTE-CORSE	394	254		49	33	730
Total CORSE			679	456	14	72	57	1 278
CRETEIL	077	SEINE-ET-MARNE	3 526	2 024	16	137	433	6 136
	093	SEINE-SAINT-DENIS	4 476	1 908		273	456	7 113
	094	VAL-DE-MARNE	3 808	1 766	70	92	417	6 153
Total CRETEIL			11 810	5 698	86	502	1 306	19 402
DIJON	021	COTE D'OR	1 029	573	28	8	159	1 797
	058	NIEVRE	724	428		46	66	1 264
	071	SAONE-ET-LOIRE	1 557	865	45	120	126	2 713
	089	YONNE	791	409	12	27	65	1 304
Total DIJON			4 101	2 275	85	201	416	7 078
GRENOBLE	007	ARDECHE	1 044	672		86	86	1 888
	026	DROME	1 919	1 098	49	67	238	3 371
	038	ISERE	3 995	2 021	43	123	297	6 479
	073	SAVOIE	1 188	607	60	50	94	1 999
	074	HAUTE SAVOIE	2 109	1 138		148	139	3 534
Total GRENOBLE			10 255	5 536	152	474	854	17 271
GUADELOUPE	971	GUADELOUPE	1 233	852		103	153	2 341
Total GUADELOUPE			1 233	852		103	153	2 341

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
GUYANE	973	GUYANE	1 016	1 013		152	121	2 302
Total GUYANE			1 016	1 013		152	121	2 302
LA REUNION	974	LA REUNION	2 901	1 761		268	257	5 187
Total LA REUNION			2 901	1 761		268	257	5 187
LILLE	059	NORD	9 737	5 131	137	710	1 020	16 735
	062	PAS-DE-CALAIS	5 284	2 602	96	393	261	8 636
Total LILLE			15 021	7 733	233	1 103	1 281	25 371
LIMOGES	019	CORREZE	629	360	11	32	58	1 090
	023	CREUSE	291	194		27	25	537
	087	HAUTE-VIENNE	1 116	597		112	109	1 934
Total LIMOGES			2 036	1 151	11	171	192	3 561
LYON	001	AIN	1 788	920	36	99	88	2 931
	042	LOIRE	2 070	1 254	17	272	122	3 735
	069	RHONE	6 123	3 875	110	554	533	11 195
Total LYON			9 981	6 049	163	925	743	17 861
MARTINIQUE	972	MARTINIQUE	748	679		202	147	1 776
Total MARTINIQUE			748	679		202	147	1 776
MAYOTTE	976	MAYOTTE	449	363	2	44	29	887
Total MAYOTTE			449	363	2	44	29	887
MONTPELLIER	011	AUDE	1 149	687		26	100	1 962
	030	GARD	2 550	1 385		107	162	4 204
	034	HERAULT	3 491	2 284	18	212	435	6 440
	048	LOZERE	228	203		16	42	489
	066	PYRENEES-ORIENTALES	1 396	744	29	19	123	2 311
Total MONTPELLIER			8 814	5 303	47	380	862	15 406

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
NANCY-METZ	054	MEURTHE-ET-MOSELLE	1 893	1 128	278	186	193	3 678
	055	MEUSE	524	371		49	23	967
	057	MOSELLE	2 437	1 433	12	199	255	4 336
	088	VOSGES	1 040	720	25	151	111	2 047
Total NANCY-METZ			5 894	3 652	315	585	582	11 028
NANTES	044	LOIRE-ATLANTIQUE	3 070	1 851	51	288	239	5 499
	049	MAINE-ET-LOIRE	1 634	947	9	142	183	2 915
	053	MAYENNE	909	700		146	90	1 845
	072	SARTHE	1 513	722	7	98	133	2 473
	085	VENDEE	1 451	878	26	58	155	2 568
Total NANTES			8 577	5 098	93	732	800	15 300
NICE	006	ALPES-MARITIMES	2 590	1 743		307	235	4 875
	083	VAR	2 259	1 167		167	182	3 775
Total NICE			4 849	2 910		474	417	8 650
ORLEANS-TOURS	018	CHER	688	353		41	38	1 120
	028	EURE-ET-LOIR	1 221	787	22	90	120	2 240
	036	INDRE	643	375	31	8	34	1 091
	037	INDRE-ET-LOIRE	1 517	1 038		173	137	2 865
	041	LOIR-ET-CHER	796	463		53	50	1 362
	045	LOIRET	1 416	833	18	99	68	2 434
Total ORLEANS-TOURS			6 281	3 849	71	464	447	11 112
PARIS	075	PARIS	4 421	3 009	136	535	1 403	9 504
Total PARIS			4 421	3 009	136	535	1 403	9 504

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
POITIERS	016	CHARENTE	1 059	588	29	104	67	1 847
	017	CHARENTE-MARITIME	1 528	1 232	16	131	212	3 119
	079	DEUX-SEVRES	851	750	39	84	118	1 842
	086	VIENNE	907	565	23	67	143	1 705
Total POITIERS			4 345	3 135	107	386	540	8 513
REIMS	008	ARDENNES	794	447		65	56	1 362
	010	AUBE	915	363		54	42	1 374
	051	MARNE	1 499	1 000	27	77	276	2 879
	052	HAUTE-MARNE	569	360	20	61	48	1 058
Total REIMS			3 777	2 170	47	257	422	6 673
RENNES	022	COTES D'ARMOR	1 678	1 197	6	160	240	3 281
	029	FINISTERE	2 958	1 892	12	181	408	5 451
	035	ILLE-ET-VILAINE	2 589	1 427	47	138	310	4 511
	056	MORBIHAN	1 939	1 063	10	107	218	3 337
Total RENNES			9 164	5 579	75	586	1 176	16 580
ROUEN	027	EURE	1 756	869		78	114	2 817
	076	SEINE MARITIME	2 816	1 714	59	189	277	5 055
Total ROUEN			4 572	2 583	59	267	391	7 872
STRASBOURG	067	BAS-RHIN	2 290	1 353	32	127	234	4 036
	068	HAUT-RHIN	2 003	979		95	214	3 291
Total STRASBOURG			4 293	2 332	32	222	448	7 327

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
TOULOUSE	009	ARIEGE	513	272	22	62	63	932
	012	AVEYRON	716	394	10	64	25	1 209
	031	HAUTE-GARONNE	4 523	2 629	26	349	375	7 902
	032	GERS	373	361		14	51	799
	046	LOT	609	312		29	59	1 009
	065	HAUTES-PYRENEES	595	377		68	28	1 068
	081	TARN	1 092	786		145	109	2 132
	082	TARN-ET-GARONNE	849	597		68	97	1 611
Total TOULOUSE			9 270	5 728	58	799	807	16 662
VERSAILLES	078	YVELINES	3 838	2 016		144	456	6 454
	091	ESSONNE	3 875	1 983	97	234	391	6 580
	092	HAUTS-DE-SEINE	2 835	1 288	382	148	239	4 892
	095	VAL-D'OISE	3 549	2 104	97	246	450	6 446
Total VERSAILLES			14 097	7 391	576	772	1 536	24 372
Total général			181 158	105 770	2 878	13 703	17 967	321 476

Source : MENJ-DEPP et MENJ-DGESCO, enquêtes n°3 et n°12 relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le 1er degré et dans le 2nd degré

TABLEAU N° 1.9 - ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS EN MILIEU ORDINAIRE DANS LES 1^{ER} ET 2ND DEGRÉS EN 2018-2019

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
AIX-MARSEILLE	004	ALPES-DE-HTE-PROVENCE	377	282	8	31	24	722
	005	HAUTES-ALPES	342	368		123	48	881
	013	BOUCHES-DU-RHONE	6 763	3 722	32	640	511	11 668
	084	VAUCLUSE	1 845	1 262	28	165	122	3 422
Total AIX-MARSEILLE			9 327	5 634	68	959	705	16 693
AMIENS	002	AISNE	1 492	1 234	36	223	189	3 174
	060	OISE	2 486	1 530	15	303	125	4 459
	080	SOMME	1 728	1 384		189	125	3 426
Total AMIENS			5 706	4 148	51	715	439	11 059
BESANCON	025	DOUBS	1 218	562	10	123	54	1 967
	039	JURA	855	406	27	65	52	1 405
	070	HAUTE-SAONE	551	347		50	45	993
	090	TERRITOIRE DE BELFORT	363	172		41	20	596
Total BESANCON			2 987	1 487	37	279	171	4 961
BORDEAUX	024	DORDOGNE	1 006	595	29	80	61	1 771
	033	GIRONDE	3 231	2 000	157	388	207	5 983
	040	LANDES	1 012	694	67	98	75	1 946
	047	LOT-ET-GARONNE	1 011	607	43	98	62	1 821
	064	PYRENEES-ATLANTIQUES	1 366	1 127		256	126	2 875
Total BORDEAUX			7 626	5 023	296	920	531	14 396
CAEN	014	CALVADOS	1 984	1 305	31	191	200	3 711
	050	MANCHE	1 210	700	16	75	101	2 102
	061	ORNE	678	511	37	91	50	1 367
Total CAEN			3 872	2 516	84	357	351	7 180

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
CLERMONT-FERRAND	003	ALLIER	801	382		34	76	1 293
	015	CANTAL	407	295	19	16	20	757
	043	HAUTE-LOIRE	681	439	15	50	51	1 236
	063	PUY-DE-DOME	1 525	1 040	20	156	137	2 878
Total CLERMONT-FERRAND			3 414	2 156	54	256	284	6 164
CORSE	02A	CORSE-DU-SUD	332	227	16	21	25	621
	02B	HAUTE-CORSE	416	245		43	37	741
Total CORSE			748	472	16	64	62	1 362
CRETEIL	077	SEINE-ET-MARNE	4 044	2 351	19	144	500	7 058
	093	SEINE-SAINT-DENIS	5 052	2 207		310	505	8 074
	094	VAL-DE-MARNE	4 127	1 947	74	129	468	6 745
Total CRETEIL			13 223	6 505	93	583	1 473	21 877
DIJON	021	COTE D'OR	1 153	655	33	10	160	2 011
	058	NIEVRE	706	462		53	78	1 299
	071	SAONE-ET-LOIRE	1 664	886	57	99	153	2 859
	089	YONNE	751	441	18	36	68	1 314
Total DIJON			4 274	2 444	108	198	459	7 483
GRENOBLE	007	ARDECHE	1 102	762		120	91	2 075
	026	DROME	1 991	1 165	49	91	260	3 556
	038	ISERE	3 831	2 107	50	181	323	6 492
	073	SAVOIE	1 258	669	48	92	104	2 171
	074	HAUTE SAVOIE	2 283	1 242		164	162	3 851
Total GRENOBLE			10 465	5 945	147	648	940	18 145
GUADELOUPE	971	GUADELOUPE	1 278	989		118	158	2 543
Total GUADELOUPE			1 278	989		118	158	2 543

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
GUYANE	973	GUYANE	882	997		147	101	2 127
Total GUYANE			882	997		147	101	2 127
LA REUNION	974	LA REUNION	2 896	1 923		332	260	5 411
Total LA REUNION			2 896	1 923		332	260	5 411
LILLE	059	NORD	9 929	5 703	144	747	1 127	17 650
	062	PAS-DE-CALAIS	5 148	2 807	112	469	375	8 911
Total LILLE			15 077	8 510	256	1 216	1 502	26 561
LIMOGES	019	CORREZE	685	386	10	47	57	1 185
	023	CREUSE	302	208		33	23	566
	087	HAUTE-VIENNE	1 182	669		112	121	2 084
Total LIMOGES			2 169	1 263	10	192	201	3 835
LYON	001	AIN	1 906	980	34	124	87	3 131
	042	LOIRE	2 210	1 368	29	355	145	4 107
	069	RHONE	6 631	4 264	111	767	539	12 312
Total LYON			10 747	6 612	174	1 246	771	19 550
MARTINIQUE	972	MARTINIQUE	792	823		263	129	2 007
Total MARTINIQUE			792	823		263	129	2 007
MAYOTTE	985	MAYOTTE (ANCIEN CODE)	418	412	2	6	69	907
Total MAYOTTE			418	412	2	6	69	907
MONTPELLIER	011	AUDE	1 132	748		62	96	2 038
	030	GARD	2 615	1 555		191	135	4 496
	034	HERAULT	3 919	2 706	28	360	420	7 433
	048	LOZERE	236	210		19	39	504
	066	PYRENEES-ORIENTALES	1 335	853	45	56	98	2 387
Total MONTPELLIER			9 237	6 072	73	688	788	16 858

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
NANCY-METZ	054	MEURTHE-ET-MOSELLE	1 993	1 130	186	183	198	3 690
	055	MEUSE	543	400		69	28	1 040
	057	MOSELLE	2 513	1 521		300	211	4 545
	088	VOSGES	1 061	776	23	163	107	2 130
Total NANCY-METZ			6 110	3 827	209	715	544	11 405
NANTES	044	LOIRE-ATLANTIQUE	3 065	1 831	58	349	191	5 494
	049	MAINE-ET-LOIRE	1 626	963	16	189	162	2 956
	053	MAYENNE	893	726		160	90	1 869
	072	SARTHE	1 504	798	13	152	105	2 572
	085	VENDEE	1 391	903	30	107	127	2 558
Total NANTES			8 479	5 221	117	957	675	15 449
NICE	006	ALPES-MARITIMES	2 794	2 006		345	233	5 378
	083	VAR	2 283	1 274		194	181	3 932
Total NICE			5 077	3 280		539	414	9 310
ORLEANS-TOURS	018	CHER	680	397		56	29	1 162
	028	EURE-ET-LOIR	1 225	858	24	116	130	2 353
	036	INDRE	692	426	40	34	17	1 209
	037	INDRE-ET-LOIRE	1 545	1 049		186	133	2 913
	041	LOIR-ET-CHER	828	494		100	48	1 470
	045	LOIRET	1 432	872	26	116	69	2 515
Total ORLEANS-TOURS			6 402	4 096	90	608	426	11 622
PARIS	075	PARIS	4 433	3 077	142	816	1 177	9 645
Total PARIS			4 433	3 077	142	816	1 177	9 645

Académie	Code département	Département	École	Collège	EREA	LP	Lycée général et technologique	Total général
POITIERS	016	CHARENTE	1 024	572	11	86	45	1 738
	017	CHARENTE-MARITIME	1 525	1 243	21	150	175	3 114
	079	DEUX-SEVRES	924	795	40	112	124	1 995
	086	VIENNE	900	610	43	73	122	1 748
Total POITIERS			4 373	3 220	115	421	466	8 595
REIMS	008	ARDENNES	777	473		83	66	1 399
	010	AUBE	896	354		61	26	1 337
	051	MARNE	1 583	1 085	14	124	225	3 031
	052	HAUTE-MARNE	569	384	37	60	49	1 099
Total REIMS			3 825	2 296	51	328	366	6 866
RENNES	022	COTES D'ARMOR	1 598	1 315	6	245	208	3 372
	029	FINISTERE	2 460	1 898	11	246	343	4 958
	035	ILLE-ET-VILAINE	2 771	1 538	51	259	247	4 866
	056	MORBIHAN	2 129	1 159	16	162	180	3 646
Total RENNES			8 958	5 910	84	912	978	16 842
ROUEN	027	EURE	1 808	958		125	99	2 990
	076	SEINE MARITIME	2 705	1 858	59	154	321	5 097
Total ROUEN			4 513	2 816	59	279	420	8 087
STRASBOURG	067	BAS-RHIN	2 486	1 459	41	162	213	4 361
	068	HAUT-RHIN	2 135	1 034		116	221	3 506
Total STRASBOURG			4 621	2 493	41	278	434	7 867

Académie	Code département	Département	École	Collège	ERA	LP	Lycée général et technologique	Total général
TOULOUSE	009	ARIEGE	497	335	30	80	40	982
	012	AVEYRON	843	498	12	75	40	1 468
	031	HAUTE-GARONNE	4 604	3 193	36	455	426	8 714
	032	GERS	463	409		17	57	946
	046	LOT	555	309		64	21	949
	065	HAUTES-PYRENEES	502	331		85	34	952
	081	TARN	1 112	818		129	102	2 161
	082	TARN-ET-GARONNE	894	725		67	112	1 798
Total TOULOUSE			9 470	6 618	78	972	832	17 970
VERSAILLES	078	YVELINES	3 543	2 046		183	412	6 184
	091	ESSONNE	3 907	1 975	94	259	351	6 586
	092	HAUTS-DE-SEINE	3 045	1 521	457	179	284	5 486
	095	VAL-D'OISE	3 669	2 180	97	357	459	6 762
Total VERSAILLES			14 164	7 722	648	978	1 506	25 018
Total général			185 563	114 507	3 103	16 990	17 632	337 795

Source : MENJ-DEPP et MENJ-DGESCO, enquêtes n°3 et n°12 relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes scolarisés dans le 1er degré et dans le 2nd degré.

TABLEAU N° 2.1 - ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS EN CLASSE ORDINAIRE DANS LES 1^{ER} ET 2ND DEGRÉS EN 2009-2010

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
AIX-MARSEILLE	004 ALPES-DE-HTE-PROVENCE	201	40	14	5	7	12	279
	005 HAUTES-ALPES	197	71	50		17	13	348
	013 BOUCHES-DU-RHONE	2 956	956	363	8	140	161	4 584
	084 VAUCLUSE	794	322	116	12	31	37	1 312
Total AIX-MARSEILLE		4 148	1 389	543	25	195	223	6 523
AMIENS	002 AISNE	919	248	375	44	42	38	1 666
	060 OISE	964	383	316	21	84	58	1 826
	080 SOMME	1 176	407	149		69	48	1 849
Total AMIENS		3 059	1 038	840	65	195	144	5 341
BESANCON	025 DOUBS	610	143	99	11	33	29	925
	039 JURA	345	74	29	9	11	10	478
	070 HAUTE-SAONE	366	102	107		14	24	613
	090 TERRITOIRE DE BELFORT	196	66	41		8	13	324
Total BESANCON		1 517	385	276	20	66	76	2 340
BORDEAUX	024 DORDOGNE	374	86	76	36	14	26	612
	033 GIRONDE	1 490	366	288	39	82	80	2 345
	040 LANDES	412	133	66	6	13	18	648
	047 LOT-ET-GARONNE	572	109	118	21	10	15	845
	064 PYRENEES-ATLANTIQUES	732	266	106		70	32	1 206
Total BORDEAUX		3 580	960	654	102	189	171	5 656
CAEN	014 CALVADOS	774	181	301	33	31	35	1 355
	050 MANCHE	668	199	169	21	42	49	1 148
	061 ORNE	358	116	48	6	5	16	549
Total CAEN		1 800	496	518	60	78	100	3 052

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
CLERMONT-FERRAND	003 ALLIER	264	70	48		19	11	412
	015 CANTAL	82	46	24	19	4	8	183
	043 HAUTE-LOIRE	402	201	48	20	21	36	728
	063 PUY-DE-DOME	1 020	563	161	3	81	181	2 009
Total CLERMONT-FERRAND		1 768	880	281	42	125	236	3 332
CORSE	620 CORSE DU SUD	176	89	40	16	7	15	343
	720 HAUTE CORSE	205	117	101		24	22	469
Total CORSE		381	206	141	16	31	37	812
CRETEIL	077 SEINE-ET-MARNE	1 469	312	155	3	29	91	2 059
	093 SEINE-SAINT-DENIS	1 617	269	150		90	164	2 290
	094 VAL-DE-MARNE	1 415	431	149	31	17	108	2 151
Total CRETEIL		4 501	1 012	454	34	136	363	6 500
DIJON	021 COTE D'OR	436	178	161	6	5	116	902
	058 NIEVRE	254	72	43		12	22	403
	071 SAONE-ET-LOIRE	1 068	311	140	20	24	46	1 609
	089 YONNE	438	191	55	8	10	24	726
Total DIJON		2 196	752	399	34	51	208	3 640
GRENOBLE	007 ARDECHE	390	271	47		20	100	828
	026 DROME	697	230	107	6	48	47	1 135
	038 ISERE	1 495	552	256	3	44	97	2 447
	073 SAVOIE	543	196	90	28	26	33	916
	074 HAUTE SAVOIE	762	238	48		20	48	1 116
Total GRENOBLE		3 887	1 487	548	37	158	325	6 442
GUADELOUPE	971 GUADELOUPE	394	65	20		18	32	529

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
Total GUADELOUPE		394	65	20		18	32	529
GUYANE	973 GUYANE	390	65	30		15	32	532
Total GUYANE		390	65	30		15	32	532
LA REUNION	974 LA REUNION	953	322	266		71	145	1 757
Total LA REUNION		953	322	266		71	145	1 757
LILLE	059 NORD	4 596	1 236	1 698	150	198	309	8 187
	062 PAS-DE-CALAIS	2 235	464	222	115	91	101	3 228
Total LILLE		6 831	1 700	1 920	265	289	410	11 415
LIMOGES	019 CORREZE	164	46	22	7	13	6	258
	023 CREUSE	133	37	46		7	13	236
	087 HAUTE-VIENNE	336	136	81		11	44	608
Total LIMOGES		633	219	149	7	31	63	1 102
LYON	001 AIN	824	341	129	20	27	23	1 364
	042 LOIRE	876	210	115	14	38	40	1 293
	069 RHONE	2 929	878	410	105	115	118	4 555
Total LYON		4 629	1 429	654	139	180	181	7 212
MARTINIQUE	972 MARTINIQUE	424	101	64		39	38	666
Total MARTINIQUE		424	101	64		39	38	666
MONTPELLIER	011 AUDE	510	386	43		29	54	1 022
	030 GARD	899	273	94		14	45	1 325
	034 HERAULT	1 701	519	103	8	53	108	2 492
	048 LOZERE	98	82	19		6	13	218
	066 PYRENEES-ORIENTALES	719	205	75	5	8	23	1 035

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
Total MONTPELLIER		3 927	1 465	334	13	110	243	6 092
NANCY-METZ	054 MEURTHE-ET-MOSELLE	1 037	440	232	129	71	152	2 061
	055 MEUSE	225	60	66		14	3	368
	057 MOSELLE	1 070	276	603	30	77	91	2 147
	088 VOSGES	391	101	48	1	22	33	596
Total NANCY-METZ		2 723	877	949	160	184	279	5 172
NANTES	044 LOIRE-ATLANTIQUE	1 613	308	159		64	78	2 222
	049 MAINE-ET-LOIRE	602	143	127	11	36	41	960
	053 MAYENNE	386	137	127		23	35	708
	072 SARTHE	564	140	17	1	27	59	808
	085 VENDEE	426	124	92	8	11	63	724
Total NANTES		3 591	852	522	20	161	276	5 422
NICE	006 ALPES-MARITIMES	1 165	267	150		46	68	1 696
	083 VAR	1 098	247	264		55	74	1 738
Total NICE		2 263	514	414		101	142	3 434
ORLEANS-TOURS	018 CHER	174	73	87		15	8	357
	028 EURE-ET-LOIR	618	153	74	8	19	29	901
	036 INDRE	220	47	17	2	4	5	295
	037 INDRE-ET-LOIRE	721	398	187		78	86	1 470
	041 LOIR-ET-CHER	306	118	77		19	47	567
	045 LOIRET	616	228	45	3	28	36	956
Total ORLEANS-TOURS		2 655	1 017	487	13	163	211	4 546
PARIS	075 PARIS	1 627	517	126	82	65	293	2 710
Total PARIS		1 627	517	126	82	65	293	2 710

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
POITIERS	016 CHARENTE	333	99	62	43	19	16	572
	017 CHARENTE-MARITIME	611	317	90	10	53	86	1 167
	079 DEUX-SEVRES	343	137	80	16	23	17	616
	086 VIENNE	382	118	18	3	5	11	537
Total POITIERS		1 669	671	250	72	100	130	2 892
REIMS	008 ARDENNES	278	82	45		23	16	444
	010 AUBE	261	57	34		7	7	366
	051 MARNE	850	338	137	19	39	78	1 461
	052 HAUTE-MARNE	274	117	52	9	12	14	478
Total REIMS		1 663	594	268	28	81	115	2 749
RENNES	022 COTES D'ARMOR	990	513	106	15	101	200	1 925
	029 FINISTERE	990	253	51	5	28	50	1 377
	035 ILLE-ET-VILAINE	1 578	465	186	16	66	153	2 464
	056 MORBIHAN	827	172	116	10	19	77	1 221
Total RENNES		4 385	1 403	459	46	214	480	6 987
ROUEN	027 EURE	969	183	118		12	21	1 303
	076 SEINE MARITIME	1 342	328	250	23	42	104	2 089
Total ROUEN		2 311	511	368	23	54	125	3 392
STRASBOURG	067 BAS-RHIN	952	572	110	5	42	208	1 889
	068 HAUT-RHIN	648	290	85		46	103	1 172
Total STRASBOURG		1 600	862	195	5	88	311	3 061

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
TOULOUSE	009 ARIEGE	234	81	35	24	23	6	403
	012 AVEYRON	473	339	23	6	21	41	903
	031 HAUTE-GARONNE	1 400	455	256	9	62	61	2 243
	032 GERS	265	277	40		25	46	653
	046 LOT	232	125	43		13	44	457
	065 HAUTES-PYRENEES	214	54	31		6	14	319
	081 TARN	693	396	91		55	69	1 304
	082 TARN-ET-GARONNE	365	48	44		7	8	472
Total TOULOUSE		3 876	1 775	563	39	212	289	6 754
VERSAILLES	078 YVELINES	1 691	599	305		18	125	2 738
	091 ESSONNE	1 763	595	168	56	33	164	2 779
	092 HAUTS-DE-SEINE	1 523	386	111	383	29	75	2 507
	095 VAL-D'OISE	771	157	116		45	79	1 168
Total VERSAILLES		5 748	1 737	700	439	125	443	9 192
Total général		79 129	25 301	13 392	1 786	3 525	6 121	129 254

Source : MENJ-DEPP et MENJ-DGESCO, enquêtes n°3 et n°12 relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le 1^{er} degré et dans le 2nd degré.

TABLEAU N° 2.2 - ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS EN CLASSE ORDINAIRE DANS LES 1^{ER} ET 2ND DEGRÉS EN 2010-2011

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
AIX-MARSEILLE	004 ALPES-DE-HTE-PROVENCE	212	51	22	8	10	15	318
	005 HAUTES-ALPES	191	84	47		31	21	374
	013 BOUCHES-DU-RHONE	3 074	982	419	12	202	140	4 829
	084 VAUCLUSE	815	333	101	12	48	32	1 341
Total AIX-MARSEILLE		4 292	1 450	589	32	291	208	6 862
AMIENS	002 AISNE	928	275	428	43	71	50	1 795
	060 OISE	1 082	437	320	35	102	74	2 050
	080 SOMME	1 153	465	194		83	58	1 953
Total AMIENS		3 163	1 177	942	78	256	182	5 798
BESANCON	025 DOUBS	632	158	103	11	35	28	967
	039 JURA	364	71	40	20	6	9	510
	070 HAUTE-SAONE	366	79	113		20	14	592
	090 TERRITOIRE DE BELFORT	197	40	32		7	7	283
Total BESANCON		1 559	348	288	31	68	58	2 352
BORDEAUX	024 DORDOGNE	453	100	90	40	12	27	722
	033 GIRONDE	1 482	423	270	61	92	101	2 429
	040 LANDES	432	139	76	15	24	23	709
	047 LOT-ET-GARONNE	536	109	100	29	11	5	790
	064 PYRENEES-ATLANTIQUES	766	364	118		65	44	1 357
Total BORDEAUX		3 669	1 135	654	145	204	200	6 007

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
CAEN	014 CALVADOS	916	254	291	57	39	46	1 603
	050 MANCHE	687	195	139	16	43	34	1 114
	061 ORNE	409	120	56	9	9	23	626
Total CAEN		2 012	569	486	82	91	103	3 343
CLERMONT-FERRAND	003 ALLIER	286	80	56		29	15	466
	015 CANTAL	93	62	29	8	1	5	198
	043 HAUTE-LOIRE	427	190	67	28	40	37	789
	063 PUY-DE-DOME	930	600	175	8	93	157	1 963
Total CLERMONT-FERRAND		1 736	932	327	44	163	214	3 416
CORSE	620 CORSE DU SUD	181	103	46		14	24	368
	720 HAUTE CORSE	185	121	100	23	27	19	475
Total CORSE		366	224	146	23	41	43	843
CRETEIL	077 SEINE-ET-MARNE	1 523	304	150	5	29	91	2 102
	093 SEINE-SAINT-DENIS	1 741	329	166		61	160	2 457
	094 VAL-DE-MARNE	1 530	543	211	34	22	130	2 470
Total CRETEIL		4 794	1 176	527	39	112	381	7 029
DIJON	021 COTE D'OR	364	158	172	8	5	103	810
	058 NIEVRE	275	58	35		10	19	397
	071 SAONE-ET-LOIRE	1 206	392	213	32	22	64	1 929
	089 YONNE	491	261	37	10	9	56	864
Total DIJON		2 336	869	457	50	46	242	4 000

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
GRENOBLE	007 ARDECHE	386	139	53		23	21	622
	026 DROME	878	335	101		58	61	1 433
	038 ISERE	1 601	617	232	2	96	76	2 624
	073 SAVOIE	566	211	81	25	43	34	960
	074 HAUTE SAVOIE	819	277	68		42	54	1 260
Total GRENOBLE		4 250	1 579	535	27	262	246	6 899
GUADELOUPE	971 GUADELOUPE	425	92	19		19	35	590
Total GUADELOUPE		425	92	19		19	35	590
GUYANE	973 GUYANE	506	115	34		26	10	691
Total GUYANE		506	115	34		26	10	691
LA REUNION	974 LA REUNION	929	355	288		72	139	1 783
Total LA REUNION		929	355	288		72	139	1 783
LILLE	059 NORD	4 697	1 494	1 953	112	294	361	8 911
	062 PAS-DE-CALAIS	2 367	592	221	121	119	111	3 531
Total LILLE		7 064	2 086	2 174	233	413	472	12 442
LIMOGES	019 CORREZE	179	56	38	9	8	6	296
	023 CREUSE	131	49	37		10	8	235
	087 HAUTE-VIENNE	363	104	96		20	42	625
Total LIMOGES		673	209	171	9	38	56	1 156
LYON	001 AIN	823	318	149	24	35	30	1 379
	042 LOIRE	1 004	258	132	14	56	38	1 502
	069 RHONE	3 069	1 027	453	93	140	126	4 908
Total LYON		4 896	1 603	734	131	231	194	7 789

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
MARTINIQUE	972 MARTINIQUE	428	115	58		51	59	711
Total MARTINIQUE		428	115	58		51	59	711
MONTPELLIER	011 AUDE	405	111	45		8	26	595
	030 GARD	992	336	110		36	56	1 530
	034 HERAULT	1 702	600	131	12	64	81	2 590
	048 LOZERE	101	77	62		13	11	264
	066 PYRENEES-ORIENTALES	612	183	70	4	14	23	906
Total MONTPELLIER		3 812	1 307	418	16	135	197	5 885
NANCY-METZ	054 MEURTHE-ET-MOSELLE	985	370	229	139	75	100	1 898
	055 MEUSE	283	69	63		17	4	436
	057 MOSELLE	1 046	285	601	20	87	84	2 123
	088 VOSGES	430	119	60	6	32	31	678
Total NANCY-METZ		2 744	843	953	165	211	219	5 135
NANTES	044 LOIRE-ATLANTIQUE	1 750	387	204		95	103	2 539
	049 MAINE-ET-LOIRE	614	158	140	11	50	47	1 020
	053 MAYENNE	444	205	136		43	43	871
	072 SARTHE	599	160	72	5	16	66	918
	085 VENDEE	551	163	109	7	15	47	892
Total NANTES		3 958	1 073	661	23	219	306	6 240
NICE	006 ALPES-MARITIMES	1 245	334	228		67	105	1 979
	083 VAR	855	203	294		76	55	1 483
Total NICE		2 100	537	522		143	160	3 462

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
ORLEANS-TOURS	018 CHER	222	81	85		23	12	423
	028 EURE-ET-LOIR	611	184	105	11	19	32	962
	036 INDRE	264	51	17	5	4	11	352
	037 INDRE-ET-LOIRE	726	422	222		99	117	1 586
	041 LOIR-ET-CHER	328	112	87		33	50	610
	045 LOIRET	619	191	52		3	29	935
Total ORLEANS-TOURS		2 770	1 041	568	19	207	263	4 868
PARIS	075 PARIS	1 963	679	152	60	135	268	3 257
Total PARIS		1 963	679	152	60	135	268	3 257
POITIERS	016 CHARENTE	343	114	76	53	17	23	626
	017 CHARENTE-MARITIME	682	322	88	10	41	60	1 203
	079 DEUX-SEVRES	370	166	70	17	21	30	674
	086 VIENNE	446	165	19	3	15	31	679
Total POITIERS		1 841	767	253	83	94	144	3 182
REIMS	008 ARDENNES	303	105	46		19	24	497
	010 AUBE	303	77	36		12	14	442
	051 MARNE	819	299	152	24	84	63	1 441
	052 HAUTE-MARNE	278	108	72	12	28	12	510
Total REIMS		1 703	589	306	36	143	113	2 890
RENNES	022 COTES D'ARMOR	889	366	130	8	79	102	1 574
	029 FINISTERE	1 110	338	68	4	29	63	1 612
	035 ILLE-ET-VILAINE	1 629	381	249	34	56	68	2 417
	056 MORBIHAN	838	201	129	9	21	53	1 251
Total RENNES		4 466	1 286	576	55	185	286	6 854

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
ROUEN	027 EURE	964	248	159		23	27	1 421
	076 SEINE MARITIME	1 356	370	293	26	87	97	2 229
Total ROUEN		2 320	618	452	26	110	124	3 650
STRASBOURG	067 BAS-RHIN	1 047	408	175	15	39	117	1 801
	068 HAUT-RHIN	704	467	97		74	128	1 470
Total STRASBOURG		1 751	875	272	15	113	245	3 271
TOULOUSE	009 ARIEGE	212	84	45	35	21	9	406
	012 AVEYRON	536	367	19	9	19	33	983
	031 HAUTE-GARONNE	1 623	542	311	21	101	67	2 665
	032 GERS	277	261	26		30	60	654
	046 LOT	251	181	55		31	41	559
	065 HAUTES-PYRENEES	241	60	44		9	15	369
	081 TARN	628	200	116		22	10	976
	082 TARN-ET-GARONNE	367	81	56		8	12	524
Total TOULOUSE		4 135	1 776	672	65	241	247	7 136
VERSAILLES	078 YVELINES	1 612	455	318		39	98	2 522
	091 ESSONNE	1 677	577	163	81	61	126	2 685
	092 HAUTS-DE-SEINE	1 630	405	128	384	54	81	2 682
	095 VAL-D'OISE	1 729	454	256	80	121	104	2 744
Total VERSAILLES		6 648	1 891	865	545	275	409	10 633
Total général		83 309	27 316	15 099	2 032	4 595	5 823	138 174

Source : MENJ-DEPP et MENJ-DGESCO, enquêtes n°3 et n°12 relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le 1^{er} degré et dans le 2nd degré.

TABLEAU N° 2.3 - ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS EN CLASSE ORDINAIRE DANS LES 1^{ER} ET 2ND DEGRÉS EN 2011-2012

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
AIX-MARSEILLE	004 ALPES-DE-HTE-PROVENCE	319	110	18	6	13	13	479
	005 HAUTES-ALPES	242	117	38		32	16	445
	013 BOUCHES-DU-RHONE	4 441	1 510	381	8	254	234	6 828
	084 VAUCLUSE	1 298	599	93	14	57	40	2 101
Total AIX-MARSEILLE		6 300	2 336	530	28	356	303	9 853
AMIENS	002 AISNE	1 396	503	408	37	132	75	2 551
	060 OISE	1 667	704	315	27	179	53	2 945
	080 SOMME	1 729	665	211		132	56	2 793
Total AMIENS		4 792	1 872	934	64	443	184	8 289
BESANCON	025 DOUBS	981	298	111	22	57	29	1 498
	039 JURA	568	179	45	21	32	19	864
	070 HAUTE-SAONE	583	168	103		50	13	917
	090 TERRITOIRE DE BELFORT	311	108	39		19	10	487
Total BESANCON		2 443	753	298	43	158	71	3 766
BORDEAUX	024 DORDOGNE	714	218	106	48	31	22	1 139
	033 GIRONDE	2 737	842	298	72	224	119	4 292
	040 LANDES	699	250	93	30	63	35	1 170
	047 LOT-ET-GARONNE	738	205	85	33	42	7	1 110
	064 PYRENEES-ATLANTIQUES	1 138	613	140		113	46	2 050
Total BORDEAUX		6 026	2 128	722	183	473	229	9 761

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
CAEN	014 CALVADOS	1 388	522	260	59	82	66	2 377
	050 MANCHE	1 108	358	98	13	64	34	1 675
	061 ORNE	622	229	52	11	27	19	960
Total CAEN		3 118	1 109	410	83	173	119	5 012
CLERMONT-FERRAND	003 ALLIER	591	248	57		35	32	963
	015 CANTAL	222	113	28	16	18	5	402
	043 HAUTE-LOIRE	658	269	87	25	26	31	1 096
	063 PUY-DE-DOME	1 022	505	145	2	114	100	1 888
Total CLERMONT-FERRAND		2 493	1 135	317	43	193	168	4 349
CORSE	620	285	130	39	57	10	22	543
	720	334	168	103		31	26	662
Total CORSE		619	298	142	57	41	48	1 205
CRETEIL	077 SEINE-ET-MARNE	2 228	664	150	3	30	106	3 181
	093 SEINE-SAINT-DENIS	2 628	873	220		98	192	4 011
	094 VAL-DE-MARNE	2 468	868	234	27	55	169	3 821
Total CRETEIL		7 324	2 405	604	30	183	467	11 013
DIJON	021 COTE D'OR	699	243	193	17	15	88	1 255
	058 NIEVRE	496	168	29		28	18	739
	071 SAONE-ET-LOIRE	1 771	627	247	28	50	75	2 798
	089 YONNE	566	196	37	10	26	16	851
Total DIJON		3 532	1 234	506	55	119	197	5 643

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
GRENOBLE	007 ARDECHE	567	252	67		34	36	956
	026 DROME	1 298	529	97		69	60	2 053
	038 ISERE	2 528	935	247	8	81	93	3 892
	073 SAVOIE	909	321	96	47	49	42	1 464
	074 HAUTE SAVOIE	1 440	500	70		69	49	2 128
Total GRENOBLE		6 742	2 537	577	55	302	280	10 493
GUADELOUPE	971 GUADELOUPE	1 019	520	32		36	42	1 649
Total GUADELOUPE		1 019	520	32		36	42	1 649
GUYANE	973 GUYANE	901	493	40		58	29	1 521
Total GUYANE		901	493	40		58	29	1 521
LA REUNION	974 LA REUNION	2 278	888	354		117	132	3 769
Total LA REUNION		2 278	888	354		117	132	3 769
LILLE	059 NORD	7 615	2 480	1 970	104	439	561	13 169
	062 PAS-DE-CALAIS	3 751	1 025	318	128	143	146	5 511
Total LILLE		11 366	3 505	2 288	232	582	707	18 680
LIMOGES	019 CORREZE	417	133	45	11	33	2	641
	023 CREUSE	185	82	44		22	7	340
	087 HAUTE-VIENNE	616	276	82		52	61	1 087
Total LIMOGES		1 218	491	171	11	107	70	2 068
LYON	001 AIN	1 293	503	149	40	68	35	2 088
	042 LOIRE	1 673	511	153	13	130	46	2 526
	069 RHONE	4 182	1 807	409	102	319	160	6 979
Total LYON		7 148	2 821	711	155	517	241	11 593

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
MARTINIQUE	972 MARTINIQUE	709	327	56		44	44	1 180
Total MARTINIQUE		709	327	56		44	44	1 180
MONTPELLIER	011 AUDE	632	256	41		40	15	984
	030 GARD	1 543	522	101		53	43	2 262
	034 HERAULT	2 225	832	151	11	96	132	3 447
	048 LOZERE	157	92	25		6	30	310
	066 PYRENEES-ORIENTALES	867	301	62	6	14	33	1 283
Total MONTPELLIER		5 424	2 003	380	17	209	253	8 286
NANCY-METZ	054 MEURTHE-ET-MOSELLE	1 525	561	213	154	104	122	2 679
	055 MEUSE	487	135	68		33	8	731
	057 MOSELLE	1 782	544	537	30	117	86	3 096
	088 VOSGES	821	335	41	9	47	33	1 286
Total NANCY-METZ		4 615	1 575	859	193	301	249	7 792
NANTES	044 LOIRE-ATLANTIQUE	2 659	790	249	12	161	96	3 967
	049 MAINE-ET-LOIRE	1 194	405	142	13	73	48	1 875
	053 MAYENNE	725	356	151		74	50	1 356
	072 SARTHE	1 020	402	69	4	55	45	1 595
	085 VENDEE	907	275	97	11	21	29	1 340
Total NANTES		6 505	2 228	708	40	384	268	10 133
NICE	006 ALPES-MARITIMES	2 084	739	281		117	107	3 328
	083 VAR	1 377	449	326		88	61	2 301
Total NICE		3 461	1 188	607		205	168	5 629

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
ORLEANS-TOURS	018 CHER	553	194	86		38	16	887
	028 EURE-ET-LOIR	1 006	370	127	10	42	31	1 586
	036 INDRE	508	131	19	3	5	18	684
	037 INDRE-ET-LOIRE	1 082	606	252		74	167	2 181
	041 LOIR-ET-CHER	593	299	111		38	32	1 073
	045 LOIRET	1 073	421	67	3	57	42	1 663
Total ORLEANS-TOURS		4 815	2 021	662	16	254	306	8 074
PARIS	075 PARIS	2 900	1 313	192	67	219	443	5 134
Total PARIS		2 900	1 313	192	67	219	443	5 134
POITIERS	016 CHARENTE	576	212	103	64	29	34	1 018
	017 CHARENTE-MARITIME	1 148	684	78	26	53	72	2 061
	079 DEUX-SEVRES	706	361	71	18	59	43	1 258
	086 VIENNE	742	294	19	8	30	45	1 138
Total POITIERS		3 172	1 551	271	116	171	194	5 475
REIMS	008 ARDENNES	554	176	49		45	16	840
	010 AUBE	655	145	27		35	13	875
	051 MARNE	1 152	566	166	28	120	58	2 090
	052 HAUTE-MARNE	426	147	78	20	24	17	712
Total REIMS		2 787	1 034	320	48	224	104	4 517
RENNES	022 COTES D'ARMOR	1 236	547	144	5	99	67	2 098
	029 FINISTERE	1 805	721	82	5	80	81	2 774
	035 ILLE-ET-VILAINE	2 268	693	221	36	108	91	3 417
	056 MORBIHAN	1 266	399	129	13	62	92	1 961
Total RENNES		6 575	2 360	576	59	349	331	10 250

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
ROUEN	027 EURE	1 501	477	154		41	42	2 215
	076 SEINE MARITIME	2 327	758	301	25	96	146	3 653
Total ROUEN		3 828	1 235	455	25	137	188	5 868
STRASBOURG	067 BAS-RHIN	1 658	527	208	17	106	76	2 592
	068 HAUT-RHIN	1 170	412	82		47	82	1 793
Total STRASBOURG		2 828	939	290	17	153	158	4 385
TOULOUSE	009 ARIEGE	327	136	39	45	34	8	589
	012 AVEYRON	501	168	19	6	15	15	724
	031 HAUTE-GARONNE	2 199	755	371	24	159	105	3 613
	032 GERS	376	130	27		19	11	563
	046 LOT	326	120	46		18	15	525
	065 HAUTES-PYRENEES	375	180	34		12	6	607
	081 TARN	846	347	144		33	20	1 390
	082 TARN-ET-GARONNE	578	182	75		28	7	870
Total TOULOUSE		5 528	2 018	755	75	318	187	8 881
VERSAILLES	078 YVELINES	2 365	831	309		94	161	3 760
	091 ESSONNE	2 722	978	196	87	85	107	4 175
	092 HAUTS-DE-SEINE	2 260	781	175	362	83	103	3 764
	095 VAL-D'OISE	2 704	953	341	100	147	183	4 428
Total VERSAILLES		10 051	3 543	1 021	549	409	554	16 127
Total général		130 517	47 860	15 788	2 261	7 235	6 734	210 395

Source : MENJ-DEPP et MENJ-DGESCO, enquêtes n°3 et n°12 relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le 1^{er} degré et dans le 2nd degré.

TABLEAU N° 2.4 - ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS EN CLASSE ORDINAIRE DANS LES 1^{ER} ET 2ND DEGRÉS EN 2012-2013

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
AIX-MARSEILLE	004 ALPES-DE-HTE-PROVENCE	179	60	13	2	4	12	270
	005 HAUTES-ALPES	174	92	40		38	21	365
	013 BOUCHES-DU-RHONE	3 483	1 262	445	16	216	227	5 649
	084 VAUCLUSE	1 003	416	100	16	36	56	1 627
Total AIX-MARSEILLE		4 839	1 830	598	34	294	316	7 911
AMIENS	002 AISNE	907	388	372	36	72	94	1 869
	060 OISE	1 097	486	305	23	127	57	2 095
	080 SOMME	961	510	225		112	86	1 894
Total AMIENS		2 965	1 384	902	59	311	237	5 858
BESANCON	025 DOUBS	623	160	106	14	35	33	971
	039 JURA	405	97	54	22	13	20	611
	070 HAUTE-SAONE	373	82	99		24	23	601
	090 TERRITOIRE DE BELFORT	191	35	38		5	8	277
Total BESANCON		1 592	374	297	36	77	84	2 460
BORDEAUX	024 DORDOGNE	456	144	122	52	21	26	821
	033 GIRONDE	1 750	517	346	43	142	135	2 933
	040 LANDES	436	174	96	40	49	38	833
	047 LOT-ET-GARONNE	581	144	75	26	14	22	862
	064 PYRENEES-ATLANTIQUES	762	416	164		76	49	1 467
Total BORDEAUX		3 985	1 395	803	161	302	270	6 916

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
CAEN	014 CALVADOS	900	311	269	55	43	78	1 656
	050 MANCHE	685	262	85	9	59	33	1 133
	061 ORNE	371	135	53	6	22	23	610
Total CAEN		1 956	708	407	70	124	134	3 399
CLERMONT-FERRAND	003 ALLIER	290	118	40		13	40	501
	015 CANTAL	141	49	22	19	4	11	246
	043 HAUTE-LOIRE	417	152	82	18	9	39	717
	063 PUY-DE-DOME	601	254	157		56	92	1 160
Total CLERMONT-FERRAND		1 449	573	301	37	82	182	2 624
CORSE	620	221	103	47	25	11	18	425
	720	221	123	98		31	15	488
Total CORSE		442	226	145	25	42	33	913
CRETEIL	077 SEINE-ET-MARNE	1 602	412	127	10	28	147	2 326
	093 SEINE-SAINT-DENIS	2 050	453	222		50	164	2 939
	094 VAL-DE-MARNE	1 756	633	203	36	37	165	2 830
Total CRETEIL		5 408	1 498	552	46	115	476	8 095
DIJON	021 COTE D'OR	423	125	205	27	3	77	860
	058 NIEVRE	256	88	52		16	20	432
	071 SAONE-ET-LOIRE	1 310	515	208		33	90	2 156
	089 YONNE	364	123	31	12	16	19	565
Total DIJON		2 353	851	496	39	68	206	4 013

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
GRENOBLE	007 ARDECHE	451	174	73		14	29	741
	026 DROME	1 011	427	112		42	109	1 701
	038 ISERE	1 895	693	275	13	61	111	3 048
	073 SAVOIE	566	251	108	48	65	40	1 078
	074 HAUTE SAVOIE	966	367	55		64	70	1 522
Total GRENOBLE		4 889	1 912	623	61	246	359	8 090
GUADELOUPE	971 GUADELOUPE	520	108	31		11	23	693
Total GUADELOUPE		520	108	31		11	23	693
GUYANE	973 GUYANE	358	214	43		33	36	684
Total GUYANE		358	214	43		33	36	684
LA REUNION	974 LA REUNION	1 229	500	319		106	137	2 291
Total LA REUNION		1 229	500	319		106	137	2 291
LILLE	059 NORD	5 249	2 054	1 990	157	459	558	10 467
	062 PAS-DE-CALAIS	2 701	783	387	139	137	139	4 286
Total LILLE		7 950	2 837	2 377	296	596	697	14 753
LIMOGES	019 CORREZE	259	84	58	11	14	13	439
	023 CREUSE	118	47	50		6	13	234
	087 HAUTE-VIENNE	449	165	78		38	74	804
Total LIMOGES		826	296	186	11	58	100	1 477
LYON	001 AIN	900	325	128	30	39	44	1 466
	042 LOIRE	1 202	363	166	14	71	35	1 851
	069 RHONE	3 216	1 164	369	75	162	191	5 177
Total LYON		5 318	1 852	663	119	272	270	8 494

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
MARTINIQUE	972 MARTINIQUE	371	162	71		45	40	689
Total MARTINIQUE		371	162	71		45	40	689
MAYOTTE	976 MAYOTTE	195	8	1		2	6	212
Total MAYOTTE		195	8	1		2	6	212
MONTPELLIER	011 AUDE	479	184	40		19	17	739
	030 GARD	1 112	299	125		23	55	1 614
	034 HERAULT	1 642	665	180	8	76	125	2 696
	048 LOZERE	120	88	18		5	32	263
	066 PYRENEES-ORIENTALES	594	185	80	11	10	29	909
Total MONTPELLIER		3 947	1 421	443	19	133	258	6 221
NANCY-METZ	054 MEURTHE-ET-MOSELLE	1 078	413	205	137	100	111	2 044
	055 MEUSE	311	109	45		23	14	502
	057 MOSELLE	1 267	374	471	30	84	95	2 321
	088 VOSGES	489	214	42	6	34	44	829
Total NANCY-METZ		3 145	1 110	763	173	241	264	5 696
NANTES	044 LOIRE-ATLANTIQUE	1 934	570	223	13	111	132	2 983
	049 MAINE-ET-LOIRE	658	161	159	15	51	53	1 097
	053 MAYENNE	481	233	182		47	58	1 001
	072 SARTHE	610	176	78	6	15	58	943
	085 VENDEE	577	154	129	10	9	53	932
Total NANTES		4 260	1 294	771	44	233	354	6 956
NICE	006 ALPES-MARITIMES	1 409	466	286		89	101	2 351
	083 VAR	935	301	310		75	89	1 710
Total NICE		2 344	767	596		164	190	4 061

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
ORLEANS-TOURS	018 CHER	256	87	82		32	29	486
	028 EURE-ET-LOIR	736	194	143	18	48	55	1 194
	036 INDRE	250	64	27	9	5	18	373
	037 INDRE-ET-LOIRE	781	413	257		129	124	1 704
	041 LOIR-ET-CHER	373	151	93		31	40	688
	045 LOIRET	617	193	56	2	31	56	955
Total ORLEANS-TOURS		3 013	1 102	658	29	276	322	5 400
PARIS	075 PARIS	2 289	999	264	67	169	489	4 277
Total PARIS		2 289	999	264	67	169	489	4 277
POITIERS	016 CHARENTE	417	179	88	27	25	35	771
	017 CHARENTE-MARITIME	782	415	62	8	28	66	1 361
	079 DEUX-SEVRES	394	214	79	15	30	48	780
	086 VIENNE	409	195	20	13	18	48	703
Total POITIERS		2 002	1 003	249	63	101	197	3 615
REIMS	008 ARDENNES	335	94	34		26	23	512
	010 AUBE	388	92	29		24	20	553
	051 MARNE	810	432	144	46	53	126	1 611
	052 HAUTE-MARNE	261	106	88	22	13	13	503
Total REIMS		1 794	724	295	68	116	182	3 179
RENNES	022 COTES D'ARMOR	949	454	150	10	79	77	1 719
	029 FINISTERE	1 396	587	91	4	47	116	2 241
	035 ILLE-ET-VILAINE	1 709	503	197	35	65	109	2 618
	056 MORBIHAN	984	288	144	10	33	67	1 526
Total RENNES		5 038	1 832	582	59	224	369	8 104

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
ROUEN	027 EURE	1 035	332	163		24	26	1 580
	076 SEINE MARITIME	1 690	532	322	35	62	160	2 801
Total ROUEN		2 725	864	485	35	86	186	4 381
STRASBOURG	067 BAS-RHIN	958	317	254	29	43	90	1 691
	068 HAUT-RHIN	686	204	82		25	81	1 078
Total STRASBOURG		1 644	521	336	29	68	171	2 769
TOULOUSE	009 ARIEGE	269	91	45	42	48	14	509
	012 AVEYRON	362	126	24	4	15	17	548
	031 HAUTE-GARONNE	1 827	710	352	35	108	123	3 155
	032 GERS	305	102	16		1	10	434
	046 LOT	237	95	53		11	23	419
	065 HAUTES-PYRENEES	261	95	39		16	24	435
	081 TARN	708	322	141		41	38	1 250
082 TARN-ET-GARONNE	476	139	81		14	12	722	
Total TOULOUSE		4 445	1 680	751	81	254	261	7 472
VERSAILLES	078 YVELINES	1 827	596	300		36	149	2 908
	091 ESSONNE	2 071	650	251	67	79	155	3 273
	092 HAUTS-DE-SEINE	1 739	501	173	399	41	143	2 996
	095 VAL-D'OISE	1 972	584	298	87	106	234	3 281
Total VERSAILLES		7 609	2 331	1 022	553	262	681	12 458
Total général		90 900	32 376	16 030	2 214	5 111	7 530	154 161

Source : MENJ-DEPP et MENJ-DGESCO, enquêtes n°3 et n°12 relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le 1^{er} degré et dans le 2nd degré.

TABLEAU N° 2.5 - ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS EN CLASSE ORDINAIRE DANS LES 1^{ER} ET 2ND DEGRÉS EN 2013-2014

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
AIX-MARSEILLE	004 ALPES-DE-HTE-PROVENCE	203	64	23	4	13	9	316
	005 HAUTES-ALPES	207	120	44		35	19	425
	013 BOUCHES-DU-RHONE	3 509	1 332	411	20	213	226	5 711
	084 VAUCLUSE	1 012	418	119	7	44	80	1 680
Total AIX-MARSEILLE		4 931	1 934	597	31	305	334	8 132
AMIENS	002 AISNE	966	384	365	38	77	104	1 934
	060 OISE	1 159	588	289	23	162	87	2 308
	080 SOMME	883	522	197		122	76	1 800
Total AMIENS		3 008	1 494	851	61	361	267	6 042
BESANCON	025 DOUBS	643	150	91	10	44	34	972
	039 JURA	410	103	71	18	15	37	654
	070 HAUTE-SAONE	372	71	92		19	20	574
	090 TERRITOIRE DE BELFORT	215	30	47		10	13	315
Total BESANCON		1 640	354	301	28	88	104	2 515
BORDEAUX	024 DORDOGNE	404	138	125	30	28	33	758
	033 GIRONDE	1 711	527	348	29	132	170	2 917
	040 LANDES	477	202	96	45	61	49	930
	047 LOT-ET-GARONNE	627	176	81	25	16	26	951
	064 PYRENEES-ATLANTIQUES	713	396	138		77	63	1 387
Total BORDEAUX		3 932	1 439	788	129	314	341	6 943

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
CAEN	014 CALVADOS	1 019	381	175	19	49	93	1 736
	050 MANCHE	645	256	55	10	53	42	1 061
	061 ORNE	381	170	48	16	34	23	672
Total CAEN		2 045	807	278	45	136	158	3 469
CLERMONT-FERRAND	003 ALLIER	302	129	58		12	41	542
	015 CANTAL	153	64	28	21	5	13	284
	043 HAUTE-LOIRE	415	148	56	17	20	23	679
	063 PUY-DE-DOME	682	265	142		87	81	1 257
Total CLERMONT-FERRAND		1 552	606	284	38	124	158	2 762
CORSE	620	220	106	43	18	10	30	427
	720	207	97	86		19	16	425
Total CORSE		427	203	129	18	29	46	852
CRETEIL	077 SEINE-ET-MARNE	1 639	491	123	9	35	161	2 458
	093 SEINE-SAINT-DENIS	2 238	524	227		61	202	3 252
	094 VAL-DE-MARNE	1 784	589	226	33	47	234	2 913
Total CRETEIL		5 661	1 604	576	42	143	597	8 623
DIJON	021 COTE D'OR	459	154	198	29	7	94	941
	058 NIEVRE	229	80	38		19	23	389
	071 SAONE-ET-LOIRE	1 311	632	277	39	47	116	2 422
	089 YONNE	393	101	37	17	14	26	588
Total DIJON		2 392	967	550	85	87	259	4 340

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
GRENOBLE	007 ARDECHE	531	175	71		25	45	847
	026 DROME	1 132	521	139		42	147	1 981
	038 ISERE	2 062	691	237	18	70	133	3 211
	073 SAVOIE	641	265	98	45	55	60	1 164
	074 HAUTE SAVOIE	1 017	394	61		68	87	1 627
Total GRENOBLE		5 383	2 046	606	63	260	472	8 830
GUADELOUPE	971 GUADELOUPE	475	143	28		13	27	686
Total GUADELOUPE		475	143	28		13	27	686
GUYANE	973 GUYANE	364	218	63		41	31	717
Total GUYANE		364	218	63		41	31	717
LA REUNION	974 LA REUNION	1 338	532	311		138	157	2 476
Total LA REUNION		1 338	532	311		138	157	2 476
LILLE	059 NORD	5 303	2 106	1 772	174	497	655	10 507
	062 PAS-DE-CALAIS	2 781	906	395	117	169	164	4 532
Total LILLE		8 084	3 012	2 167	291	666	819	15 039
LIMOGES	019 CORREZE	299	92	71	13	19	22	516
	023 CREUSE	127	54	49		8	8	246
	087 HAUTE-VIENNE	507	159	78		42	82	868
Total LIMOGES		933	305	198	13	69	112	1 630
LYON	001 AIN	931	316	95	20	36	36	1 434
	042 LOIRE	1 362	435	167	10	92	49	2 115
	069 RHONE	3 243	1 342	339	76	224	238	5 462
Total LYON		5 536	2 093	601	106	352	323	9 011

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
MARTINIQUE	972 MARTINIQUE	343	217	83		41	46	730
Total MARTINIQUE		343	217	83		41	46	730
MAYOTTE	976 MAYOTTE	260	14			4	15	293
Total MAYOTTE		260	14			4	15	293
MONTPELLIER	011 AUDE	531	198	58		21	46	854
	030 GARD	1 215	358	114		17	48	1 752
	034 HERAULT	1 691	803	182	13	44	172	2 905
	048 LOZERE	109	93	35		7	30	274
	066 PYRENEES-ORIENTALES	566	192	57	6	1	48	870
Total MONTPELLIER		4 112	1 644	446	19	90	344	6 655
NANCY-METZ	054 MEURTHE-ET-MOSELLE	1 078	503	241	134	119	122	2 197
	055 MEUSE	322	119	43		31	16	531
	057 MOSELLE	1 292	438	416	17	90	112	2 365
	088 VOSGES	501	264	48	9	30	39	891
Total NANCY-METZ		3 193	1 324	748	160	270	289	5 984
NANTES	044 LOIRE-ATLANTIQUE	1 929	653	220	16	101	121	3 040
	049 MAINE-ET-LOIRE	681	226	136	5	79	70	1 197
	053 MAYENNE	513	236	185		67	76	1 077
	072 SARTHE	632	171	58	5	28	61	955
	085 VENDEE	671	195	124	15	9	54	1 068
Total NANTES		4 426	1 481	723	41	284	382	7 337
NICE	006 ALPES-MARITIMES	1 388	544	300		105	114	2 451
	083 VAR	1 042	345	291		77	97	1 852
Total NICE		2 430	889	591		182	211	4 303

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
ORLEANS-TOURS	018 CHER	253	89	71		24	30	467
	028 EURE-ET-LOIR	712	213	157	10	62	57	1 211
	036 INDRE	271	81	22	3	4	16	397
	037 INDRE-ET-LOIRE	800	354	240		139	123	1 656
	041 LOIR-ET-CHER	388	163	88		25	34	698
	045 LOIRET	643	243	45	4	41	51	1 027
Total ORLEANS-TOURS		3 067	1 143	623	17	295	311	5 456
PARIS	075 PARIS	2 524	1 206	285	84	211	624	4 934
Total PARIS		2 524	1 206	285	84	211	624	4 934
POITIERS	016 CHARENTE	500	240	100	59	49	38	986
	017 CHARENTE-MARITIME	822	475	70	6	63	84	1 520
	079 DEUX-SEVRES	436	238	74	17	32	50	847
	086 VIENNE	464	248	16	12	22	65	827
Total POITIERS		2 222	1 201	260	94	166	237	4 180
REIMS	008 ARDENNES	348	110	55		26	23	562
	010 AUBE	403	117	31		17	16	584
	051 MARNE	757	442	144	33	57	138	1 571
	052 HAUTE-MARNE	263	138	93	19	15	24	552
Total REIMS		1 771	807	323	52	115	201	3 269
RENNES	022 COTES D'ARMOR	993	514	134	10	93	70	1 814
	029 FINISTERE	1 594	686	114	11	36	158	2 599
	035 ILLE-ET-VILAINE	1 779	576	232	27	67	133	2 814
	056 MORBIHAN	1 054	303	157	6	41	91	1 652
Total RENNES		5 420	2 079	637	54	237	452	8 879

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
ROUEN	027 EURE	1 065	409	156		28	39	1 697
	076 SEINE MARITIME	1 556	644	321	43	84	153	2 801
Total ROUEN		2 621	1 053	477	43	112	192	4 498
STRASBOURG	067 BAS-RHIN	971	322	237	21	40	86	1 677
	068 HAUT-RHIN	730	207	63		42	101	1 143
Total STRASBOURG		1 701	529	300	21	82	187	2 820
TOULOUSE	009 ARIEGE	238	123	39	38	46	16	500
	012 AVEYRON	397	140	22	9	23	15	606
	031 HAUTE-GARONNE	2 190	878	351	37	117	163	3 736
	032 GERS	306	105	16		8	25	460
	046 LOT	254	106	56		14	28	458
	065 HAUTES-PYRENEES	283	125	44		24	23	499
	081 TARN	701	337	143		49	47	1 277
082 TARN-ET-GARONNE	522	216	89		15	15	857	
Total TOULOUSE		4 891	2 030	760	84	296	332	8 393
VERSAILLES	078 YVELINES	1 847	670	274		63	174	3 028
	091 ESSONNE	2 220	802	241	103	76	215	3 657
	092 HAUTS-DE-SEINE	1 738	505	168	381	62	146	3 000
	095 VAL-D'OISE	2 180	696	315	68	118	280	3 657
Total VERSAILLES		7 985	2 673	998	552	319	815	13 342
Total général		94 667	36 047	15 582	2 171	5 830	8 843	163 140

Source : MENJ-DEPP et MENJ-DGESCO, enquêtes n°3 et n°12 relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le 1^{er} degré et dans le 2nd degré.

TABLEAU N° 2.6 - ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS EN CLASSE ORDINAIRE DANS LES 1^{ER} ET 2ND DEGRÉS EN 2014-2015

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
AIX-MARSEILLE	004 ALPES-DE-HTE-PROVENCE	219	58	18	10	12	29	346
	005 HAUTES-ALPES	209	127	55		42	24	457
	013 BOUCHES-DU-RHONE	4 002	1 608	417	23	242	334	6 626
	084 VAUCLUSE	1 009	402	111	10	49	74	1 655
Total AIX-MARSEILLE		5 439	2 195	601	43	345	461	9 084
AMIENS	002 AISNE	1 059	444	334	32	71	144	2 084
	060 OISE	1 225	596	245	20	148	97	2 331
	080 SOMME	1 037	560	178		142	83	2 000
Total AMIENS		3 321	1 600	757	52	361	324	6 415
BESANCON	025 DOUBS	631	179	79	13	38	35	975
	039 JURA	443	125	81	20	16	24	709
	070 HAUTE-SAONE	426	82	95		26	19	648
	090 TERRITOIRE DE BELFORT	210	36	31		14	14	305
Total BESANCON		1 710	422	286	33	94	92	2 637
BORDEAUX	024 DORDOGNE	456	161	121	26	39	35	838
	033 GIRONDE	1 915	609	314	95	144	202	3 279
	040 LANDES	509	213	107	44	47	46	966
	047 LOT-ET-GARONNE	595	205	93	32	15	32	972
	064 PYRENEES-ATLANTIQUES	735	414	145		93	81	1 468
Total BORDEAUX		4 210	1 602	780	197	338	396	7 523
CAEN	014 CALVADOS	1 170	418	173	14	59	97	1 931
	050 MANCHE	684	267	69	9	58	55	1 142
	061 ORNE	433	173	53	11	36	32	738
Total CAEN		2 287	858	295	34	153	184	3 811

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
CLERMONT-FERRAND	003 ALLIER	301	108	53		14	33	509
	015 CANTAL	174	62	41	20	6	20	323
	043 HAUTE-LOIRE	433	169	60	13	18	36	729
	063 PUY-DE-DOME	786	307	157		93	100	1 443
Total CLERMONT-FERRAND		1 694	646	311	33	131	189	3 004
CORSE	02A CORSE-DU-SUD	210	113	43	13	12	24	415
	02B HAUTE-CORSE	256	93	40		29	20	438
Total CORSE		466	206	83	13	41	44	853
CRETEIL	077 SEINE-ET-MARNE	1 896	600	140	7	51	205	2 899
	093 SEINE-SAINT-DENIS	2 586	647	231		107	233	3 804
	094 VAL-DE-MARNE	2 090	687	266	30	56	248	3 377
Total CRETEIL		6 572	1 934	637	37	214	686	10 080
DIJON	021 COTE D'OR	541	177	169	19	7	98	1 011
	058 NIEVRE	272	91	40		18	20	441
	071 SAONE-ET-LOIRE	1 273	583	277	52	64	129	2 378
	089 YONNE	415	116	33	19	12	39	634
Total DIJON		2 501	967	519	90	101	286	4 464
GRENOBLE	007 ARDECHE	619	274	85		40	52	1 070
	026 DROME	1 211	600	143	27	55	147	2 183
	038 ISERE	2 187	816	236	13	73	156	3 481
	073 SAVOIE	585	272	107	54	64	55	1 137
	074 HAUTE SAVOIE	1 222	485	57		79	104	1 947
Total GRENOBLE		5 824	2 447	628	94	311	514	9 818

Académie	Département		1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
				Collège hors SEGPA	SEGPA				
GUADELOUPE	971	GUADELOUPE	474	135	14		14	43	680
Total GUADELOUPE			474	135	14		14	43	680
GUYANE	973	GUYANE	340	239	71		55	30	735
Total GUYANE			340	239	71		55	30	735
LA REUNION	974	LA REUNION	1 511	563	278		133	189	2 674
Total LA REUNION			1 511	563	278		133	189	2 674
LILLE	059	NORD	5 922	2 227	1 606	172	540	755	11 222
	062	PAS-DE-CALAIS	3 022	1 069	464	113	147	186	5 001
Total LILLE			8 944	3 296	2 070	285	687	941	16 223
LIMOGES	019	CORREZE	329	111	66	19	16	27	568
	023	CREUSE	119	67	49		8	18	261
	087	HAUTE-VIENNE	552	203	92		70	74	991
Total LIMOGES			1 000	381	207	19	94	119	1 820
LYON	001	AIN	992	350	89	23	34	34	1 522
	042	LOIRE	1 324	461	153	10	115	61	2 124
	069	RHONE	3 509	1 639	359	71	267	296	6 141
Total LYON			5 825	2 450	601	104	416	391	9 787
MARTINIQUE	972	MARTINIQUE	407	250	82		55	75	869
Total MARTINIQUE			407	250	82		55	75	869
MAYOTTE	976	MAYOTTE	184	17			13	13	227
Total MAYOTTE			184	17			13	13	227

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
MONTPELLIER	011 AUDE	608	251	66		22	46	993
	030 GARD	1 370	401	115		29	59	1 974
	034 HERAULT	1 876	947	179	11	56	191	3 260
	048 LOZERE	118	102	37		4	35	296
	066 PYRENEES-ORIENTALES	627	219	81	4	5	68	1 004
Total MONTPELLIER		4 599	1 920	478	15	116	399	7 527
NANCY-METZ	054 MEURTHE-ET-MOSELLE	1 151	544	223	144	147	145	2 354
	055 MEUSE	355	150	44		28	15	592
	057 MOSELLE	1 393	554	302	19	107	118	2 493
	088 VOSGES	572	425	70	7	73	59	1 206
Total NANCY-METZ		3 471	1 673	639	170	355	337	6 645
NANTES	044 LOIRE-ATLANTIQUE	1 942	724	191	17	78	182	3 134
	049 MAINE-ET-LOIRE	826	291	137	8	85	103	1 450
	053 MAYENNE	517	264	185		81	79	1 126
	072 SARTHE	742	202	59	7	31	69	1 110
	085 VENDEE	743	237	141	18	12	53	1 204
Total NANTES		4 770	1 718	713	50	287	486	8 024
NICE	006 ALPES-MARITIMES	1 521	601	386		151	145	2 804
	083 VAR	1 200	415	299		112	108	2 134
Total NICE		2 721	1 016	685		263	253	4 938

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
ORLEANS-TOURS	018 CHER	315	89	77		16	29	526
	028 EURE-ET-LOIR	736	227	156	11	73	69	1 272
	036 INDRE	322	88	29	1	6	13	459
	037 INDRE-ET-LOIRE	827	358	224		143	114	1 666
	041 LOIR-ET-CHER	410	160	113		36	35	754
	045 LOIRET	642	281	42	3	47	50	1 065
Total ORLEANS-TOURS		3 252	1 203	641	15	321	310	5 742
PARIS	075 PARIS	2 744	1 366	263	78	272	698	5 421
Total PARIS		2 744	1 366	263	78	272	698	5 421
POITIERS	016 CHARENTE	543	283	92	68	61	45	1 092
	017 CHARENTE-MARITIME	924	599	38	3	78	95	1 737
	079 DEUX-SEVRES	484	256	78	14	47	75	954
	086 VIENNE	493	282	22	9	38	78	922
Total POITIERS		2 444	1 420	230	94	224	293	4 705
REIMS	008 ARDENNES	401	145	52		24	32	654
	010 AUBE	454	120	41		20	16	651
	051 MARNE	872	485	140	27	55	193	1 772
	052 HAUTE-MARNE	316	135	69	14	25	15	574
Total REIMS		2 043	885	302	41	124	256	3 651
RENNES	022 COTES D'ARMOR	1 218	557	133	12	88	120	2 128
	029 FINISTERE	1 785	854	114	16	70	219	3 058
	035 ILLE-ET-VILAINE	1 834	668	250	39	60	143	2 994
	056 MORBIHAN	1 162	372	179	12	55	99	1 879
Total RENNES		5 999	2 451	676	79	273	581	10 059

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
ROUEN	027 EURE	1 054	403	166		29	76	1 728
	076 SEINE MARITIME	1 979	748	377	47	103	174	3 428
Total ROUEN		3 033	1 151	543	47	132	250	5 156
STRASBOURG	067 BAS-RHIN	1 164	380	262	25	48	103	1 982
	068 HAUT-RHIN	883	238	81		36	129	1 367
Total STRASBOURG		2 047	618	343	25	84	232	3 349
TOULOUSE	009 ARIEGE	277	144	36	30	39	16	542
	012 AVEYRON	446	162	25	9	19	22	683
	031 HAUTE-GARONNE	2 456	1 047	311	37	144	180	4 175
	032 GERS	320	143	21		15	19	518
	046 LOT	301	137	64		9	31	542
	065 HAUTES-PYRENEES	338	141	53		24	23	579
	081 TARN	762	410	152		75	47	1 446
082 TARN-ET-GARONNE	616	249	83		24	18	990	
Total TOULOUSE		5 516	2 433	745	76	349	356	9 475
VERSAILLES	078 YVELINES	1 993	793	258		58	213	3 315
	091 ESSONNE	2 447	956	253	79	70	266	4 071
	092 HAUTS-DE-SEINE	1 707	510	161	360	65	151	2 954
	095 VAL-D'OISE	2 214	830	341	93	147	289	3 914
Total VERSAILLES		8 361	3 089	1 013	532	340	919	14 254
Total général		103 709	41 151	15 491	2 256	6 696	10 347	179 650

Source : MENJ-DEPP et MENJ-DGESCO, enquêtes n°3 et n°12 relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le 1^{er} degré et dans le 2nd degré.

TABLEAU N° 2.7 - ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS EN CLASSE ORDINAIRE DANS LES 1^{ER} ET 2ND DEGRÉS EN 2015-2016

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
AIX-MARSEILLE	004 ALPES-DE-HTE-PROVENCE	209	69	33	4	8	13	336
	005 HAUTES-ALPES	221	161	59		35	33	509
	013 BOUCHES-DU-RHONE	4 608	1 843	387	20	295	404	7 557
	084 VAUCLUSE	1 187	432	141	14	91	79	1 944
Total AIX-MARSEILLE		6 225	2 505	620	38	429	529	10 346
AMIENS	002 AISNE	927	410	303	32	101	144	1 917
	060 OISE	1 324	655	198	19	155	102	2 453
	080 SOMME	1 021	599	169		135	89	2 013
Total AMIENS		3 272	1 664	670	51	391	335	6 383
BESANCON	025 DOUBS	683	186	70	13	38	35	1 025
	039 JURA	528	141	93	12	24	33	831
	070 HAUTE-SAONE	441	78	112		15	18	664
	090 TERRITOIRE DE BELFORT	246	46	28		18	13	351
Total BESANCON		1 898	451	303	25	95	99	2 871
BORDEAUX	024 DORDOGNE	534	193	112	30	40	34	943
	033 GIRONDE	1 890	635	280	113	156	190	3 264
	040 LANDES	526	238	101	53	57	55	1 030
	047 LOT-ET-GARONNE	682	204	133	32	24	35	1 110
	064 PYRENEES-ATLANTIQUES	802	440	161		100	98	1 601
Total BORDEAUX		4 434	1 710	787	228	377	412	7 948
CAEN	014 CALVADOS	1 281	544	161	19	86	115	2 206
	050 MANCHE	703	261	62	14	48	79	1 167
	061 ORNE	469	240	53	10	35	31	838
Total CAEN		2 453	1 045	276	43	169	225	4 211

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
CLERMONT-FERRAND	003 ALLIER	293	83	32		16	25	449
	015 CANTAL	198	57	36	8	3	20	322
	043 HAUTE-LOIRE	409	189	69	16	20	36	739
	063 PUY-DE-DOME	918	335	170	2	75	109	1 609
Total CLERMONT-FERRAND		1 818	664	307	26	114	190	3 119
CORSE	620 CORSE-DU-SUD	207	97	48	20	15	27	414
	720 HAUTE-CORSE	255	110	34		27	30	456
Total CORSE		462	207	82	20	42	57	870
CRETEIL	077 SEINE-ET-MARNE	2 152	695	190	15	65	256	3 373
	093 SEINE-SAINT-DENIS	2 727	718	262		111	264	4 082
	094 VAL-DE-MARNE	2 402	772	290	46	69	277	3 856
Total CRETEIL		7 281	2 185	742	61	245	797	11 311
DIJON	021 COTE D'OR	566	177	150	26	6	116	1 041
	058 NIEVRE	303	106	68		15	33	525
	071 SAONE-ET-LOIRE	1 213	479	246	36	39	138	2 151
	089 YONNE	498	124	38	16	8	43	727
Total DIJON		2 580	886	502	78	68	330	4 444
GRENOBLE	007 ARDECHE	749	362	107		33	59	1 310
	026 DROME	1 192	638	136	29	53	200	2 248
	038 ISERE	2 412	893	213	23	91	194	3 826
	073 SAVOIE	661	285	92	43	67	64	1 212
	074 HAUTE SAVOIE	1 348	506	150		89	129	2 222
Total GRENOBLE		6 362	2 684	698	95	333	646	10 818
GUADELOUPE	971 GUADELOUPE	645	172	20		18	73	928
Total GUADELOUPE		645	172	20		18	73	928

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
GUYANE	973 GUYANE	395	274	48		41	51	809
Total GUYANE		395	274	48		41	51	809
LA REUNION	974 LA REUNION	1 504	593	267		173	228	2 765
Total LA REUNION		1 504	593	267		173	228	2 765
LILLE	059 NORD	6 184	2 373	1 303	153	569	842	11 424
	062 PAS-DE-CALAIS	3 459	1 251	485	110	175	169	5 649
Total LILLE		9 643	3 624	1 788	263	744	1 011	17 073
LIMOGES	019 CORREZE	359	139	65	16	13	34	626
	023 CREUSE	141	69	54		19	11	294
	087 HAUTE-VIENNE	614	224	111		86	62	1 097
Total LIMOGES		1 114	432	230	16	118	107	2 017
LYON	001 AIN	1 030	369	71	23	29	40	1 562
	042 LOIRE	1 323	520	189	19	130	61	2 242
	069 RHONE	3 987	1 993	349	55	311	446	7 141
Total LYON		6 340	2 882	609	97	470	547	10 945
MARTINIQUE	972 MARTINIQUE	423	324	92		70	95	1 004
Total MARTINIQUE		423	324	92		70	95	1 004
MAYOTTE	976 MAYOTTE	75	14	13	1	3	6	112
Total MAYOTTE		75	14	13	1	3	6	112
MONTPELLIER	011 AUDE	637	261	64		9	74	1 045
	030 GARD	1 466	511	95		36	83	2 191
	034 HERAULT	2 156	1 183	259	12	66	263	3 939
	048 LOZERE	130	116	36		9	37	328
	066 PYRENEES-ORIENTALES	735	261	55	17	3	63	1 134
Total MONTPELLIER		5 124	2 332	509	29	123	520	8 637

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
NANCY-METZ	054 MEURTHE-ET-MOSELLE	1 154	588	257	147	121	145	2 412
	055 MEUSE	367	166	61		30	12	636
	057 MOSELLE	1 295	616	259	18	115	127	2 430
	088 VOSGES	586	406	56	16	81	73	1 218
Total NANCY-METZ		3 402	1 776	633	181	347	357	6 696
NANTES	044 LOIRE-ATLANTIQUE	2 186	773	249	8	126	199	3 541
	049 MAINE-ET-LOIRE	901	317	171	1	88	99	1 577
	053 MAYENNE	544	268	203		81	75	1 171
	072 SARTHE	759	246	67	8	32	76	1 188
	085 VENDEE	767	293	157	15	20	58	1 310
Total NANTES		5 157	1 897	847	32	347	507	8 787
NICE	006 ALPES-MARITIMES	1 679	730	405		155	178	3 147
	083 VAR	1 368	469	297		73	133	2 340
Total NICE		3 047	1 199	702		228	311	5 487
ORLEANS-TOURS	018 CHER	353	104	78		27	30	592
	028 EURE-ET-LOIR	743	279	187	18	75	81	1 383
	036 INDRE	332	91	38	4	7	10	482
	037 INDRE-ET-LOIRE	888	397	254		142	110	1 791
	041 LOIR-ET-CHER	411	159	70		36	35	711
	045 LOIRET	668	323	45	7	34	50	1 127
Total ORLEANS-TOURS		3 395	1 353	672	29	321	316	6 086
PARIS	075 PARIS	2 755	1 369	260	98	332	940	5 754
Total PARIS		2 755	1 369	260	98	332	940	5 754

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
POITIERS	016 CHARENTE	555	284	54	15	40	57	1 005
	017 CHARENTE-MARITIME	858	613	52	7	62	132	1 724
	079 DEUX-SEVRES	525	300	88	20	49	90	1 072
	086 VIENNE	485	294	12	15	35	76	917
Total POITIERS		2 423	1 491	206	57	186	355	4 718
REIMS	008 ARDENNES	481	175	55		21	43	775
	010 AUBE	477	159	36		14	27	713
	051 MARNE	841	548	156	19	51	235	1 850
	052 HAUTE-MARNE	347	150	80	11	40	26	654
Total REIMS		2 146	1 032	327	30	126	331	3 992
RENNES	022 COTES D'ARMOR	1 321	643	161	11	112	133	2 381
	029 FINISTERE	2 005	1 017	158	16	107	290	3 593
	035 ILLE-ET-VILAINE	1 915	696	219	30	76	184	3 120
	056 MORBIHAN	1 250	480	167	8	52	121	2 078
Total RENNES		6 491	2 836	705	65	347	728	11 172
ROUEN	027 EURE	1 079	369	166		46	76	1 736
	076 SEINE MARITIME	2 031	788	389	55	101	184	3 548
Total ROUEN		3 110	1 157	555	55	147	260	5 284
STRASBOURG	067 BAS-RHIN	1 227	418	265	18	35	101	2 064
	068 HAUT-RHIN	974	271	82		64	115	1 506
Total STRASBOURG		2 201	689	347	18	99	216	3 570

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
TOULOUSE	009 ARIEGE	334	210	38	36	59	14	691
	012 AVEYRON	529	186	33	9	29	22	808
	031 HAUTE-GARONNE	2 814	1 190	329	38	144	245	4 760
	032 GERS	318	149	11		15	24	517
	046 LOT	384	148	75		18	37	662
	065 HAUTES-PYRENEES	396	182	51		39	25	693
	081 TARN	818	440	140		97	76	1 571
082 TARN-ET-GARONNE	605	279	79		33	32	1 028	
Total TOULOUSE		6 198	2 784	756	83	434	475	10 730
VERSAILLES	078 YVELINES	2 294	867	289		66	270	3 786
	091 ESSONNE	2 682	1 029	261	106	84	304	4 466
	092 HAUTS-DE-SEINE	1 778	551	151	387	80	174	3 121
	095 VAL-D'OISE	2 324	882	284	101	141	334	4 066
Total VERSAILLES		9 078	3 329	985	594	371	1 082	15 439
Total général		111 451	45 560	15 558	2 313	7 308	12 136	194 326

Source : MENJ-DEPP et MENJ-DGESCO, enquêtes n°3 et n°12 relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le 1^{er} degré et dans le 2nd degré.

TABLEAU N° 2.8 - ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS EN CLASSE ORDINAIRE DANS LES 1^{ER} ET 2ND DEGRÉS EN 2017-2018

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
AIX-MARSEILLE	004 ALPES-DE-HTE-PROVENCE	250	100	30	2	7	23	412
	005 HAUTES-ALPES	252	203	65		90	45	655
	013 BOUCHES-DU-RHONE	5 522	2 493	316	28	449	476	9 284
	084 VAUCLUSE	1 577	886	4	14	107	108	2 696
Total AIX-MARSEILLE		7 601	3 682	415	44	653	652	13 047
AMIENS	002 AISNE	896	515	268	32	106	184	2 001
	060 OISE	1 488	721	142	22	154	110	2 637
	080 SOMME	1 042	610	167		136	132	2 087
Total AMIENS		3 426	1 846	577	54	396	426	6 725
BESANCON	025 DOUBS	771	211	90	14	48	37	1 171
	039 JURA	629	181	105	23	36	47	1 021
	070 HAUTE-SAONE	448	138	92		19	38	735
	090 TERRITOIRE DE BELFORT	251	55	20		23	11	360
Total BESANCON		2 099	585	307	37	126	133	3 287
BORDEAUX	024 DORDOGNE	662	249	100	21	59	45	1 136
	033 GIRONDE	1 811	679	189	132	169	168	3 148
	040 LANDES	577	304	111	64	68	76	1 200
	047 LOT-ET-GARONNE	830	261	155	52	41	72	1 411
	064 PYRENEES-ATLANTIQUES	938	495	149		178	124	1 884
Total BORDEAUX		4 818	1 988	704	269	515	485	8 779
CAEN	014 CALVADOS	1 260	647	136	35	85	171	2 334
	050 MANCHE	748	362	46	8	33	93	1 290
	061 ORNE	423	220	75	17	40	57	832
Total CAEN		2 431	1 229	257	60	158	321	4 456

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
CLERMONT-FERRAND	003 ALLIER	405	118	27		15	31	596
	015 CANTAL	236	101	30	12	4	19	402
	043 HAUTE-LOIRE	431	190	52	8	26	41	748
	063 PUY-DE-DOME	939	358	137	5	94	92	1 625
Total CLERMONT-FERRAND		2 011	767	246	25	139	183	3 371
CORSE	02A CORSE-DU-SUD	199	96	64	6	23	24	412
	02B HAUTE-CORSE	252	114	44		25	33	468
Total CORSE		451	210	108	6	48	57	880
CRETEIL	077 SEINE-ET-MARNE	2 664	1 004	301	16	112	375	4 472
	093 SEINE-SAINT-DENIS	3 339	875	198		173	393	4 978
	094 VAL-DE-MARNE	2 886	998	307	51	74	377	4 693
Total CRETEIL		8 889	2 877	806	67	359	1 145	14 143
DIJON	021 COTE D'OR	623	256	149	28	8	111	1 175
	058 NIEVRE	470	184	87		24	53	818
	071 SAONE-ET-LOIRE	1 114	421	220	38	80	118	1 991
	089 YONNE	518	179	62	12	20	53	844
Total DIJON		2 725	1 040	518	78	132	335	4 828
GRENOBLE	007 ARDECHE	838	415	118		56	81	1 508
	026 DROME	1 533	740	99	17	51	214	2 654
	038 ISERE	2 962	1 129	294	25	68	258	4 736
	073 SAVOIE	764	299	84	59	46	85	1 337
	074 HAUTE SAVOIE	1 587	538	164		133	131	2 553
Total GRENOBLE		7 684	3 121	759	101	354	769	12 788
GUADELOUPE	971 GUADELOUPE	695	243	46		29	71	1 084
Total GUADELOUPE		695	243	46		29	71	1 084

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
GUYANE	973 GUYANE	461	352	57		81	70	1 021
Total GUYANE		461	352	57		81	70	1 021
LA REUNION	974 LA REUNION	1 657	652	267		174	248	2 998
Total LA REUNION		1 657	652	267		174	248	2 998
LILLE	059 NORD	7 095	2 997	912	137	545	920	12 606
	062 PAS-DE-CALAIS	3 939	1 465	548	96	248	246	6 542
Total LILLE		11 034	4 462	1 460	233	793	1 166	19 148
LIMOGES	019 CORREZE	417	178	65	11	23	38	732
	023 CREUSE	191	87	60		16	25	379
	087 HAUTE-VIENNE	847	296	138		83	95	1 459
Total LIMOGES		1 455	561	263	11	122	158	2 570
LYON	001 AIN	1 275	375	122	9	33	64	1 878
	042 LOIRE	1 509	645	196	17	168	89	2 624
	069 RHONE	4 671	2 428	389	87	352	475	8 402
Total LYON		7 455	3 448	707	113	553	628	12 904
MARTINIQUE	972 MARTINIQUE	482	337	80		101	147	1 147
Total MARTINIQUE		482	337	80		101	147	1 147
MAYOTTE	976 MAYOTTE	141	96	34	2	26	29	328
Total MAYOTTE		141	96	34	2	26	29	328
MONTPELLIER	011 AUDE	836	354	111		6	96	1 403
	030 GARD	1 892	747	204		61	111	3 015
	034 HERAULT	2 691	1 473	265	5	143	384	4 961
	048 LOZERE	170	105	32		4	42	353
	066 PYRENEES-ORIENTALES	1 026	366	127	29	8	92	1 648
Total MONTPELLIER		6 615	3 045	739	34	222	725	11 380

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
NANCY-METZ	054 MEURTHE-ET-MOSELLE	1 352	648	172	229	135	179	2 715
	055 MEUSE	356	208	69		28	23	684
	057 MOSELLE	1 485	677	200	12	125	228	2 727
	088 VOSGES	585	378	52	23	105	110	1 253
Total NANCY-METZ		3 778	1 911	493	264	393	540	7 379
NANTES	044 LOIRE-ATLANTIQUE	2 299	828	343	41	211	202	3 924
	049 MAINE-ET-LOIRE	1 124	355	187	9	104	155	1 934
	053 MAYENNE	627	295	200		114	78	1 314
	072 SARTHE	1 082	354	54	7	47	113	1 657
	085 VENDEE	1 009	389	244	26	33	110	1 811
Total NANTES		6 141	2 221	1 028	83	509	658	10 640
NICE	006 ALPES-MARITIMES	1 792	938	330		234	228	3 522
	083 VAR	1 626	578	263		107	158	2 732
Total NICE		3 418	1 516	593		341	386	6 254
ORLEANS-TOURS	018 CHER	399	108	76		22	38	643
	028 EURE-ET-LOIR	899	350	177	22	66	112	1 626
	036 INDRE	415	145	90	19	8	31	708
	037 INDRE-ET-LOIRE	1 110	485	287		133	119	2 134
	041 LOIR-ET-CHER	516	168	81		23	44	832
	045 LOIRET	801	391	21	1	39	59	1 312
Total ORLEANS-TOURS		4 140	1 647	732	42	291	403	7 255
PARIS	075 PARIS	3 648	1 836	230	116	501	1 298	7 629
Total PARIS		3 648	1 836	230	116	501	1 298	7 629

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
POITIERS	016 CHARENTE	754	336	89	20	78	67	1 344
	017 CHARENTE-MARITIME	1 030	758	51	13	92	194	2 138
	079 DEUX-SEVRES	574	392	81	26	46	117	1 236
	086 VIENNE	505	312	59	23	48	114	1 061
Total POITIERS		2 863	1 798	280	82	264	492	5 779
REIMS	008 ARDENNES	514	252	60		40	52	918
	010 AUBE	609	195	54		36	38	932
	051 MARNE	1 018	540	111	27	51	239	1 986
	052 HAUTE-MARNE	358	195	87	20	49	45	754
Total REIMS		2 499	1 182	312	47	176	374	4 590
RENNES	022 COTES D'ARMOR	1 253	787	178	6	135	214	2 573
	029 FINISTERE	2 394	1 363	209	12	153	360	4 491
	035 ILLE-ET-VILAINE	2 081	779	241	47	93	261	3 502
	056 MORBIHAN	1 550	582	181	7	83	170	2 573
Total RENNES		7 278	3 511	809	72	464	1 005	13 139
ROUEN	027 EURE	1 235	485	122		46	90	1 978
	076 SEINE MARITIME	2 017	812	374	59	159	236	3 657
Total ROUEN		3 252	1 297	496	59	205	326	5 635
STRASBOURG	067 BAS-RHIN	1 386	426	266	20	44	169	2 311
	068 HAUT-RHIN	1 322	387	121		63	133	2 026
Total STRASBOURG		2 708	813	387	20	107	302	4 337

Académie	Département	1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
			Collège hors SEGPA	SEGPA				
TOULOUSE	009 ARIEGE	390	170	12	22	50	62	706
	012 AVEYRON	453	231	22	10	38	25	779
	031 HAUTE-GARONNE	4 108	1 767	372	26	248	342	6 863
	032 GERS	278	203	50		14	50	595
	046 LOT	492	195	63		29	53	832
	065 HAUTES-PYRENEES	478	200	57		38	28	801
	081 TARN	864	471	134		97	96	1 662
	082 TARN-ET-GARONNE	599	325	67		47	78	1 116
Total TOULOUSE		7 662	3 562	777	58	561	734	13 354
VERSAILLES	078 YVELINES	3 013	1 075	309		104	362	4 863
	091 ESSONNE	3 052	1 143	150	97	127	371	4 940
	092 HAUTS-DE-SEINE	2 206	614	145	382	107	196	3 650
	095 VAL-D'OISE	2 718	1 001	249	97	163	395	4 623
Total VERSAILLES		10 989	3 833	853	576	501	1 324	18 076
Total général		130 506	55 668	15 340	2 553	9 294	15 590	228 951

Source : MENJ-DEPP et MENJ-DGESCO, enquêtes n°3 et n°12 relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le 1^{er} degré et dans le 2nd degré

TABLEAU N° 2.9 - ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS EN CLASSE ORDINAIRE DANS LES 1^{ER} ET 2ND DEGRÉS EN 2018-2019

Académie	Département		1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
				Collège hors SEGPA	SEGPA				
AIX-MARSEILLE	004	ALPES-DE-HTE-PROVENCE	259	149	9	8	9	24	458
	005	HAUTES-ALPES	294	244	67		110	48	763
	013	BOUCHES-DU-RHONE	5 269	2 626	316	32	532	505	9 280
	084	VAUCLUSE	1 404	750	169	28	136	113	2 600
Total AIX-MARSEILLE			7 226	3 769	561	68	787	690	13 101
AMIENS	002	AISNE	866	517	248	36	159	133	1 959
	060	OISE	1 662	812	144	15	190	125	2 948
	080	SOMME	1 016	699	186		145	109	2 155
Total AMIENS			3 544	2 028	578	51	494	367	7 062
BESANCON	025	DOUBS	784	219	90	6	62	47	1 208
	039	JURA	618	160	99	27	48	31	983
	070	HAUTE-SAONE	364	119	75		20	26	604
	090	TERRITOIRE DE BELFORT	241	64	22		20	20	367
Total BESANCON			2 007	562	286	33	150	124	3 162
BORDEAUX	024	DORDOGNE	691	307	111	13	60	45	1 227
	033	GIRONDE	1 972	848	217	147	215	158	3 557
	040	LANDES	693	313	99	56	67	75	1 303
	047	LOT-ET-GARONNE	773	278	147	43	65	52	1 358
	064	PYRENEES-ATLANTIQUES	982	557	156		196	126	2 017
Total BORDEAUX			5 111	2 303	730	259	603	456	9 462

Académie	Département		1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
				Collège hors SEGPA	SEGPA				
CAEN	014	CALVADOS	1 384	756	130	31	138	178	2 617
	050	MANCHE	740	357	32	8	60	62	1 259
	061	ORNE	436	260	85	37	58	50	926
Total CAEN			2 560	1 373	247	76	256	290	4 802
CLERMONT-FERRAND	003	ALLIER	454	127	26		14	39	660
	015	CANTAL	276	145	49	16	8	20	514
	043	HAUTE-LOIRE	477	203	66	9	28	41	824
	063	PUY-DE-DOME	1 039	415	104	7	109	77	1 751
Total CLERMONT-FERRAND			2 246	890	245	32	159	177	3 749
CORSE	02A	CORSE-DU-SUD	231	120	69	6	21	25	472
	02B	HAUTE-CORSE	250	99	57		26	37	469
Total CORSE			481	219	126	6	47	62	941
CRETEIL	077	SEINE-ET-MARNE	3 140	1 251	287	19	119	449	5 265
	093	SEINE-SAINT-DENIS	3 884	1 070	210		186	426	5 776
	094	VAL-DE-MARNE	3 177	1 166	300	55	103	425	5 226
Total CRETEIL			10 201	3 487	797	74	408	1 300	16 267
DIJON	021	COTE D'OR	700	300	160	33	10	108	1 311
	058	NIEVRE	449	211	97		31	57	845
	071	SAONE-ET-LOIRE	1 166	434	191	46	49	143	2 029
	089	YONNE	487	216	62	18	23	53	859
Total DIJON			2 802	1 161	510	97	113	361	5 044

Académie	Département		1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
				Collège hors SEGPA	SEGPA				
GRENOBLE	007	ARDECHE	863	489	115		85	85	1 637
	026	DROME	1 599	804	109	16	76	229	2 833
	038	ISERE	2 828	1 214	301	28	123	278	4 772
	073	SAVOIE	833	362	70	39	64	74	1 442
	074	HAUTE SAVOIE	1 711	621	161		136	138	2 767
Total GRENOBLE			7 834	3 490	756	83	484	804	13 451
GUADELOUPE	971	GUADELOUPE	770	361	51		53	68	1 303
Total GUADELOUPE			770	361	51		53	68	1 303
GUYANE	973	GUYANE	338	316	47		76	56	833
Total GUYANE			338	316	47		76	56	833
LA REUNION	974	LA REUNION	1 641	743	304		221	244	3 153
Total LA REUNION			1 641	743	304		221	244	3 153
LILLE	059	NORD	7 277	3 453	921	144	582	995	13 372
	062	PAS-DE-CALAIS	3 888	1 784	429	112	307	338	6 858
Total LILLE			11 165	5 237	1 350	256	889	1 333	20 230
LIMOGES	019	CORREZE	478	209	53	10	40	36	826
	023	CREUSE	199	97	63		19	23	401
	087	HAUTE-VIENNE	920	347	147		85	109	1 608
Total LIMOGES			1 597	653	263	10	144	168	2 835
LYON	001	AIN	1 371	424	119	14	43	52	2 023
	042	LOIRE	1 579	733	200	29	232	131	2 904
	069	RHONE	5 257	2 831	316	85	540	496	9 525
Total LYON			8 207	3 988	635	128	815	679	14 452

Académie	Département		1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
				Collège hors SEGPA	SEGPA				
MARTINIQUE	972	MARTINIQUE	505	423	76		158	129	1 291
Total MARTINIQUE			505	423	76		158	129	1 291
MAYOTTE	985	MAYOTTE (ANCIEN CODE)	151	156	22	2	6	53	390
Total MAYOTTE			151	156	22	2	6	53	390
MONTPELLIER	011	AUDE	817	392	102		40	90	1 441
	030	GARD	1 974	860	224		125	87	3 270
	034	HERAULT	3 123	1 825	266	13	309	372	5 908
	048	LOZERE	176	116	29		3	39	363
	066	PYRENEES-ORIENTALES	955	405	169	45	43	73	1 690
Total MONTPELLIER			7 045	3 598	790	58	520	661	12 672
NANCY-METZ	054	MEURTHE-ET-MOSELLE	1 470	705	94	147	137	186	2 739
	055	MEUSE	371	227	80		48	28	754
	057	MOSELLE	1 546	670	204		218	191	2 829
	088	VOSGES	635	412	50	19	113	106	1 335
Total NANCY-METZ			4 022	2 014	428	166	516	511	7 657
NANTES	044	LOIRE-ATLANTIQUE	2 282	839	289	57	281	158	3 906
	049	MAINE-ET-LOIRE	1 157	407	140	16	139	131	1 990
	053	MAYENNE	595	326	177		131	79	1 308
	072	SARTHE	1 060	411	61	13	97	80	1 722
	085	VENDEE	978	398	245	30	75	82	1 808
Total NANTES			6 072	2 381	912	116	723	530	10 734
NICE	006	ALPES-MARITIMES	1 979	1 101	353		256	225	3 914
	083	VAR	1 615	652	251		134	153	2 805
Total NICE			3 594	1 753	604		390	378	6 719

Académie	Département		1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
				Collège hors SEGPA	SEGPA				
ORLEANS-TOURS	018	CHER	402	138	92		35	29	696
	028	EURE-ET-LOIR	885	424	170	24	90	121	1 714
	036	INDRE	467	162	114	28	34	16	821
	037	INDRE-ET-LOIRE	1 120	529	235		150	110	2 144
	041	LOIR-ET-CHER	542	189	85		62	37	915
	045	LOIRET	773	362	15	14	42	59	1 265
Total ORLEANS-TOURS			4 189	1 804	711	66	413	372	7 555
PARIS	075	PARIS	3 629	1 908	243	118	796	1 103	7 797
Total PARIS			3 629	1 908	243	118	796	1 103	7 797
POITIERS	016	CHARENTE	729	349	57	5	61	45	1 246
	017	CHARENTE-MARITIME	1 014	731	59	18	129	162	2 113
	079	DEUX-SEVRES	633	423	109	24	79	118	1 386
	086	VIENNE	517	312	95	33	55	101	1 113
Total POITIERS			2 893	1 815	320	80	324	426	5 858
REIMS	008	ARDENNES	487	271	61		58	59	936
	010	AUBE	590	190	47		52	22	901
	051	MARNE	1 080	628	64	14	88	189	2 063
	052	HAUTE-MARNE	356	220	88	37	58	49	808
Total REIMS			2 513	1 309	260	51	256	319	4 708
RENNES	022	COTES D'ARMOR	1 163	887	169	6	209	186	2 620
	029	FINISTERE	1 922	1 352	191	11	212	287	3 975
	035	ILLE-ET-VILAINE	2 249	873	238	51	209	196	3 816
	056	MORBIHAN	1 691	638	189	7	140	139	2 804
Total RENNES			7 025	3 750	787	75	770	808	13 215

Académie	Département		1 ^{er} degré	Collège		EREA	LP	LEGT	ensemble
				Collège hors SEGPA	SEGPA				
ROUEN	027	EURE	1 300	539	132		89	76	2 136
	076	SEINE MARITIME	1 915	906	370	59	109	278	3 637
Total ROUEN			3 215	1 445	502	59	198	354	5 773
STRASBOURG	067	BAS-RHIN	1 539	493	235	27	71	138	2 503
	068	HAUT-RHIN	1 406	406	125		55	146	2 138
Total STRASBOURG			2 945	899	360	27	126	284	4 641
TOULOUSE	009	ARIEGE	374	207	31	30	55	37	734
	012	AVEYRON	595	296	17	12	39	37	996
	031	HAUTE-GARONNE	4 243	2 224	413	36	337	380	7 633
	032	GERS	341	242	41		17	54	695
	046	LOT	430	191	63		57	12	753
	065	HAUTES-PYRENEES	377	177	41		47	34	676
	081	TARN	881	466	135		72	97	1 651
	082	TARN-ET-GARONNE	631	384	72		47	92	1 226
Total TOULOUSE			7 872	4 187	813	78	671	743	14 364
VERSAILLES	078	YVELINES	2 730	1 151	234		140	331	4 586
	091	ESSONNE	3 076	1 154	121	94	142	332	4 919
	092	HAUTS-DE-SEINE	2 372	740	171	457	125	233	4 098
	095	VAL-D'OISE	2 860	1 093	216	97	266	423	4 955
Total VERSAILLES			11 038	4 138	742	648	673	1 319	18 558
Total général			134 438	62 160	15 056	2 717	12 239	15 169	241 779

Source : MENJ-DEPP et MENJ-DGESCO, enquêtes n°3 et n°12 relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le 1^{er} degré et dans le 2nd degré.

TABLEAU N° 3.1 - ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS EN ULIS DANS LES 1^{ER} ET 2ND DEGRÉS EN 2014-2015

Académie	Département	Nombre de dispositifs ULIS						Nombre d'élèves bénéficiant d'un dispositif ULIS						Nombre moyen d'élèves par dispositif				
		Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT
AIX-MARSEILLE	004 ALPES-DE-HTE-PROVENCE	10	7		1		18	103	76		7		186	10,3	10,9		7,0	
	005 HAUTES-ALPES	5	4		1		10	73	42		8		123	14,6	10,5		8,0	
	013 BOUCHES-DU-RHONE	134	53		12	3	202	1 367	556		105	13	2 041	10,2	10,5		8,8	4,3
	084 VAUCLUSE	36	23		2	2	63	433	287		26	19	765	12,0	12,5		13,0	9,5
AMIENS	002 AISNE	50	23		7	4	84	560	344		58	44	1 006	11,2	15,0		8,3	11,0
	060 OISE	67	37		9	1	114	736	427		80	6	1 249	11,0	11,5		8,9	6,0
	080 SOMME	57	29		5	1	92	639	351		49	8	1 047	11,2	12,1		9,8	8,0
BESANCON	025 DOUBS	32	17	1	6		56	373	193	3	47		616	11,7	11,4	3,0	7,8	
	039 JURA	21	11		1	3	36	215	134		13	26	388	10,2	12,2		13,0	8,7
	070 HAUTE-SAONE	21	11		2	1	35	223	132		19	15	389	10,6	12,0		9,5	15,0
	090 TERRITOIRE DE BELFORT	9	7		2		18	122	88		19		229	13,6	12,6		9,5	
BORDEAUX	024 DORDOGNE	26	11	1	1	1	40	305	121	10	2	10	448	11,7	11,0	10,0	2,0	10,0
	033 GIRONDE	101	46	1	15	3	166	1 163	563	14	158	27	1 925	11,5	12,2	14,0	10,5	9,0
	040 LANDES	25	13		3		41	291	157		28		476	11,6	12,1		9,3	
	047 LOT-ET-GARONNE	18	12		5		35	212	147		43		402	11,8	12,3		8,6	
	064 PYRENEES-ATLANTIQUES	34	26		5		65	358	332		60		750	10,5	12,8		12,0	
CAEN	014 CALVADOS	48	23		3	2	76	539	340		41	18	938	11,2	14,8		13,7	9,0
	050 MANCHE	40	20		3	1	64	475	223		42	1	741	11,9	11,2		14,0	1,0
	061 ORNE	19	12		3		34	252	142		25		419	13,3	11,8		8,3	

Académie	Département	Nombre de dispositifs ULIS						Nombre d'élèves bénéficiant d'un dispositif ULIS						Nombre moyen d'élèves par dispositif				
		Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT
CLERMONT-FERRAND	003 ALLIER	29	18		2	2	51	324	196		13	15	548	11,2	10,9		6,5	7,5
	015 CANTAL	11	6		1		18	125	63		6		194	11,4	10,5		6,0	
	043 HAUTE-LOIRE	19	11		1	1	32	192	118		11	5	326	10,1	10,7		11,0	5,0
	063 PUY-DE-DOME	39	24		5	3	71	461	352		42	36	891	11,8	14,7		8,4	12,0
CORSE	02A CORSE-DU-SUD	10	3	1			14	84	41	13			138	8,4	13,7	13,0		
	02B HAUTE-CORSE	11	6		2		19	109	72		14		195	9,9	12,0		7,0	
CRETEIL	077 SEINE-ET-MARNE	71	44		3	2	120	741	545		9	11	1 306	10,4	12,4		3,0	5,5
	093 SEINE-SAINT-DENIS	85	50		7	5	147	1 054	641		78	52	1 825	12,4	12,8		11,1	10,4
	094 VAL-DE-MARNE	74	32	1	2	3	112	816	356	4	25	28	1 229	11,0	11,1	4,0	12,5	9,3
DIJON	021 COTE D'OR	33	16			5	54	381	161			31	573	11,5	10,1			6,2
	058 NIEVRE	19	9		2	2	32	267	119		21	5	412	14,1	13,2		10,5	2,5
	071 SAONE-ET-LOIRE	44	13		5	1	63	459	171		41	5	676	10,4	13,2		8,2	5,0
	089 YONNE	19	12	1	2	1	35	235	141	7	11	5	399	12,4	11,8	7,0	5,5	5,0
GRENOBLE	007 ARDECHE	17	11		2		30	186	128		14		328	10,9	11,6		7,0	
	026 DROME	30	13	1	1	2	47	352	234	24	4	14	628	11,7	18,0	24,0	4,0	7,0
	038 ISERE	79	39	1	4	1	124	937	454	6	28	6	1 431	11,9	11,6	6,0	7,0	6,0
	073 SAVOIE	31	15		1		47	336	158		1		495	10,8	10,5		1,0	
	074 HAUTE SAVOIE	50	24		3		77	540	316		29		885	10,8	13,2		9,7	
GUADELOUPE	971 GUADELOUPE	58	26		3	7	94	550	446		20	63	1 079	9,5	17,2		6,7	9,0
GUYANE	973 GUYANE	49	22		3	2	76	552	464		43	22	1 081	11,3	21,1		14,3	11,0
LA REUNION	974 LA REUNION	110	58		7	1	176	1 125	650		51	7	1 833	10,2	11,2		7,3	7,0
LILLE	059 NORD	237	86		14	8	345	2 719	989		123	110	3 941	11,5	11,5		8,8	13,8

Académie	Département	Nombre de dispositifs ULIS						Nombre d'élèves bénéficiant d'un dispositif ULIS						Nombre moyen d'élèves par dispositif				
		Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT
	062 PAS-DE-CALAIS	110	41		7	2	160	1 312	495		42	24	1 873	11,9	12,1		6,0	12,0
LIMOGES	019 CORREZE	17	9		2	1	29	202	101		17	8	328	11,9	11,2		8,5	8,0
	023 CREUSE	7	4		1		12	81	40		7		128	11,6	10,0		7,0	
	087 HAUTE-VIENNE	20	10		3	2	35	242	118		26	15	401	12,1	11,8		8,7	7,5
LYON	001 AIN	43	26	1	5	1	76	467	293	15	35	9	819	10,9	11,3	15,0	7,0	9,0
	042 LOIRE	54	27		8	3	92	600	325		88	23	1 036	11,1	12,0		11,0	7,7
	069 RHONE	117	73	1	15	4	210	1 308	915	23	172	37	2 455	11,2	12,5	23,0	11,5	9,3
MARTINIQUE	972 MARTINIQUE	37	17		3	1	58	306	267		43	2	618	8,3	15,7		14,3	2,0
MAYOTTE	985 MAYOTTE	38	13				51	363	167				530	9,6	12,8			
MONTPEL-LIER	011 AUDE	22	10		2		34	279	172		19		470	12,7	17,2		9,5	
	030 GARD	53	29		3	5	90	529	339		18	43	929	10,0	11,7		6,0	8,6
	034 HERAULT	61	32	1	5	4	103	678	375	5	45	28	1 131	11,1	11,7	5,0	9,0	7,0
	048 LOZERE	7	2		1		10	61	30		19		110	8,7	15,0		19,0	
	066 PYRENEES-ORIENTALES	31	17			2	50	347	198			7	552	11,2	11,6			3,5
NANCY-METZ	054 MEURTHE-ET-MOSELLE	42	24	1	5	1	73	490	253	28	45	13	829	11,7	10,5	28,0	9,0	13,0
	055 MEUSE	16	6		2		24	182	56		11		249	11,4	9,3		5,5	
	057 MOSELLE	73	32		4	3	112	762	428		33	11	1 234	10,4	13,4		8,3	3,7
	088 VOSGES	37	20	1	8	2	68	401	224	5	25	3	658	10,8	11,2	5,0	3,1	1,5
NANTES	044 LOIRE-ATLANTIQUE	67	51	1	6	3	128	773	618	13	79	25	1 508	11,5	12,1	13,0	13,2	8,3
	049 MAINE-ET-LOIRE	41	30		4	1	76	505	350		41	11	907	12,3	11,7		10,3	11,0
	053 MAYENNE	24	14		2	1	41	264	174		22	13	473	11,0	12,4		11,0	13,0
	072 SARTHE	34	25		3	1	63	395	307		30	12	744	11,6	12,3		10,0	12,0
	085 VENDEE	33	20		3	2	58	394	220		27	19	660	11,9	11,0		9,0	9,5

Académie	Département	Nombre de dispositifs ULIS						Nombre d'élèves bénéficiant d'un dispositif ULIS						Nombre moyen d'élèves par dispositif				
		Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT
NICE	006 ALPES-MARITIMES	71	23		7	1	102	724	457		52	10	1 243	10,2	19,9		7,4	10,0
	083 VAR	54	22		5	2	83	556	213		55	25	849	10,3	9,7		11,0	12,5
ORLEANS-TOURS	018 CHER	27	13		1	1	42	275	143		8	1	427	10,2	11,0		8,0	1,0
	028 EURE-ET-LOIR	32	18		1	1	52	339	195		12	16	562	10,6	10,8		12,0	16,0
	036 INDRE	20	8	1	1		30	237	125	10	2		374	11,9	15,6	10,0	2,0	
	037 INDRE-ET-LOIRE	32	18		7	1	58	361	221		45	12	639	11,3	12,3		6,4	12,0
	041 LOIR-ET-CHER	22	17		3	1	43	282	187		11	8	488	12,8	11,0		3,7	8,0
	045 LOIRET	46	28	1	4	1	80	595	362	9	39	4	1 009	12,9	12,9	9,0	9,8	4,0
PARIS	075 PARIS	63	70	1	4	6	144	689	732	3	33	81	1 538	10,9	10,5	3,0	8,3	13,5
POITIERS	016 CHARENTE	22	11		2		35	260	105		19		384	11,8	9,5		9,5	
	017 CHARENTE-MARITIME	40	31	1	3	4	79	450	411	10	37	32	940	11,3	13,3	10,0	12,3	8,0
	079 DEUX-SEVRES	29	19		4	3	55	341	228		31	26	626	11,8	12,0		7,8	8,7
	086 VIENNE	31	17		1		49	353	151		4		508	11,4	8,9		4,0	
REIMS	008 ARDENNES	26	12		2		40	286	121		24		431	11,0	10,1		12,0	
	010 AUBE	25	9		1	2	37	318	85		14	13	430	12,7	9,4		14,0	6,5
	051 MARNE	36	23		3	3	65	406	273		21	26	726	11,3	11,9		7,0	8,7
	052 HAUTE-MARNE	17	7		2	1	27	180	64		12	3	259	10,6	9,1		6,0	3,0
RENNES	022 COTES D'ARMOR	30	15		3	2	50	371	200		26	15	612	12,4	13,3		8,7	7,5
	029 FINISTERE	50	27		2	5	84	597	296		17	53	963	11,9	11,0		8,5	10,6
	035 ILLE-ET-VILAINE	43	31		2	4	80	499	331		22	49	901	11,6	10,7		11,0	12,3
	056 MORBIHAN	36	18	1	2	3	60	390	237	6	21	33	687	10,8	13,2	6,0	10,5	11,0

Académie	Département	Nombre de dispositifs ULIS						Nombre d'élèves bénéficiant d'un dispositif ULIS						Nombre moyen d'élèves par dispositif				
		Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT
ROUEN	027 EURE	40	19		2	2	63	512	225		26	27	790	12,8	11,8		13,0	13,5
	076 SEINE MARITIME	59	35		3	3	100	705	441		37	41	1 224	11,9	12,6		12,3	13,7
STRASBOURG	067 BAS-RHIN	64	38		5	6	113	743	433		41	42	1 259	11,6	11,4		8,2	7,0
	068 HAUT-RHIN	47	33		2	5	87	655	366		23	47	1 091	13,9	11,1		11,5	9,4
TOULOUSE	009 ARIEGE	12	5				17	93	61				154	7,8	12,2			
	012 AVEYRON	22	6		1	2	31	208	56		3	13	280	9,5	9,3		3,0	6,5
	031 HAUTE-GARONNE	61	26		7	3	97	503	304		64	19	890	8,2	11,7		9,1	6,3
	032 GERS	11	7			1	19	106	91			9	206	9,6	13,0			9,0
	046 LOT	10	5			1	16	114	45			10	169	11,4	9,0			10,0
	065 HAUTES-PYRENEES	13	12		5	1	31	125	94		18	1	238	9,6	7,8		3,6	1,0
	081 TARN	17	15		3		35	184	162		15		361	10,8	10,8		5,0	
	082 TARN-ET-GARONNE	16	11		2		29	182	130		22		334	11,4	11,8		11,0	
VERSAILLES	078 YVELINES	73	50		3	7	133	790	515		21	79	1 405	10,8	10,3		7,0	11,3
	091 ESSONNE	66	49		7	1	123	735	530		47	11	1 323	11,1	10,8		6,7	11,0
	092 HAUTS-DE-SEINE	62	45		7	1	115	602	392		48	10	1 052	9,7	8,7		6,9	10,0
	095 VAL-D'OISE	76	53		4	3	136	813	631		44	39	1 527	10,7	11,9		11,0	13,0
Total général		4 263	2 301	19	359	184	7 126	47 504	27 548	208	3 172	1 660	80 092	11,1	12,0	10,9	8,8	9,0

Source : MENJ-DEPP et MENJ-DGESCO, enquêtes n°3 et n°12 relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le 1^{er} degré et dans le 2nd degré.

TABLEAU N° 3.2 - ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS EN ULIS DANS LES 1^{ER} ET 2ND DEGRÉS EN 2015-2016

Académie	Département	Nombre de dispositifs ULIS						Nombre d'élèves bénéficiant d'un dispositif ULIS						Nombre moyen d'élèves par dispositif				
		Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT
AIX-MARSEILLE	004 ALPES-DE-HTE-PROVENCE	11	7		2		20	116	87		15		218	10,5	12,4		7,5	
	005 HAUTES-ALPES	5	4		1		10	70	46		8		124	14,0	11,5		8,0	
	013 BOUCHES-DU-RHONE	135	55		12	2	204	1 382	638		112	11	2 143	10,2	11,6		9,3	5,5
	084 VAUCLUSE	34	21		1	2	58	402	255		17	28	702	11,8	12,1		17,0	14,0
AMIENS	002 AISNE	50	25		6	4	85	583	369		73	40	1 065	11,7	14,8		12,2	10,0
	060 OISE	67	40		10	1	118	759	482		101	10	1 352	11,3	12,1		10,1	10,0
	080 SOMME	58	30		5	1	94	651	378		53	12	1 094	11,2	12,6		10,6	12,0
BESANCON	025 DOUBS	31	18		7	2	58	364	201		63	5	633	11,7	11,2		9,0	2,5
	039 JURA	22	12		2	3	39	210	144		20	21	395	9,5	12,0		10,0	7,0
	070 HAUTE-SAONE	21	12		3	1	37	194	145		19	19	377	9,2	12,1		6,3	19,0
	090 TERRITOIRE DE BELFORT	9	7		2		18	116	91		22		229	12,9	13,0		11,0	
BORDEAUX	024 DORDOGNE	26	12	1	2	2	43	299	128	9	11	11	458	11,5	10,7	9,0	5,5	5,5
	033 GIRONDE	104	54	1	14	4	177	1 172	656	9	149	45	2 031	11,3	12,1	9,0	10,6	11,3
	040 LANDES	25	15		3		43	308	179		22		509	12,3	11,9		7,3	
	047 LOT-ET-GARONNE	18	12		5		35	207	146		54		407	11,5	12,2		10,8	
	064 PYRENEES-ATLANTIQUES	33	26		5		64	371	341		65		777	11,2	13,1		13,0	

Académie	Département	Nombre de dispositifs ULIS						Nombre d'élèves bénéficiant d'un dispositif ULIS						Nombre moyen d'élèves par dispositif				
		Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	ERE A	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT
CAEN	014 CALVADOS	47	23		3	2	75	569	352		36	18	975	12,1	15,3		12,0	9,0
	050 MANCHE	41	22		1	2	66	459	247		23	19	748	11,2	11,2		23,0	9,5
	061 ORNE	19	12		3		34	257	148		22		427	13,5	12,3		7,3	
CLERMONT-FERRAND	003 ALLIER	28	18		2	2	50	341	186		17	20	564	12,2	10,3		8,5	10,0
	015 CANTAL	12	7		1		20	129	75		13		217	10,8	10,7		13,0	
	043 HAUTE-LOIRE	19	11		1	2	33	191	121		11	15	338	10,1	11,0		11,0	7,5
	063 PUY-DE-DOME	40	25		4	4	73	482	391		39	52	964	12,1	15,6		9,8	13,0
CORSE	02A CORSE-DU-SUD	11	3	1			15	85	43	14			142	7,7	14,3	14,0		
	02B HAUTE-CORSE	11	6		2		19	107	72		18		197	9,7	12,0		9,0	
CRETEIL	077 SEINE-ET-MARNE	74	51		5	6	136	777	599		42	28	1 446	10,5	11,7		8,4	4,7
	093 SEINE-SAINT-DENIS	88	53		7	6	154	1 076	676		97	65	1 914	12,2	12,8		13,9	10,8
	094 VAL-DE-MARNE	72	33	2	2	4	113	864	394	14	20	37	1 329	12,0	11,9	7,0	10,0	9,3
DIJON	021 COTE D'OR	35	16			6	57	408	170			55	633	11,7	10,6			9,2
	058 NIEVRE	19	11		2	1	33	249	130		23	5	407	13,1	11,8		11,5	5,0
	071 SAONE-ET-LOIRE	46	15		5	1	67	481	202		51	7	741	10,5	13,5		10,2	7,0
	089 YONNE	20	13		1	1	35	240	149		11	8	408	12,0	11,5		11,0	8,0
GRENOBLE	007 ARDECHE	17	11		2		30	176	125		14		315	10,4	11,4		7,0	
	026 DROME	31	14	1	1	2	49	365	236	29	9	14	653	11,8	16,9	29,0	9,0	7,0
	038 ISERE	79	42	1	3	1	126	939	488	10	32	7	1 476	11,9	11,6	10,0	10,7	7,0
	073 SAVOIE	32	17		1		50	365	179		3		547	11,4	10,5		3,0	
	074 HAUTE SAVOIE	49	25		8	2	84	544	358		51	13	966	11,1	14,3		6,4	6,5

Académie	Département	Nombre de dispositifs ULIS						Nombre d'élèves bénéficiant d'un dispositif ULIS						Nombre moyen d'élèves par dispositif				
		Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT
GUADELOUPE	971 GUADELOUPE	57	27		4	7	95	546	486		37	75	1 144	9,6	18,0		9,3	10,7
GUYANE	973 GUYANE	54	28		5	4	91	590	572		76	37	1 275	10,9	20,4		15,2	9,3
LA REUNION	974 LA REUNION	113	61		7	1	182	1 137	668		71	6	1 882	10,1	11,0		10,1	6,0
LILLE	059 NORD	232	91		15	9	347	2 673	1 081		144	124	4 022	11,5	11,9		9,6	13,8
	062 PAS-DE-CALAIS	112	43		8	2	165	1 366	483		73	24	1 946	12,2	11,2		9,1	12,0
LIMOGES	019 CORREZE	17	10		1	2	30	207	108		8	19	342	12,2	10,8		8,0	9,5
	023 CREUSE	6	4		1		11	75	44		11		130	12,5	11,0		11,0	
	087 HAUTE-VIENNE	20	10		3	2	35	247	136		30	13	426	12,4	13,6		10,0	6,5
LYON	001 AIN	43	28	1	5	1	78	501	342	18	46	19	926	11,7	12,2	18,0	9,2	19,0
	042 LOIRE	53	30		7	3	93	574	366		99	31	1 070	10,8	12,2		14,1	10,3
	069 RHONE	118	78	1	17	5	219	1 361	972	31	175	40	2 579	11,5	12,5	31,0	10,3	8,0
MARTINIQUE	972 MARTINIQUE	36	20		4		60	284	285		42		611	7,9	14,3		10,5	
MAYOTTE	985 MAYOTTE (ANCIEN CODE)	35	16		2		53	299	202		19		520	8,5	12,6		9,5	
MONTPELLIER	011 AUDE	23	11		1	1	36	298	194		12	14	518	13,0	17,6		12,0	14,0
	030 GARD	57	31		3	5	96	576	378		33	39	1 026	10,1	12,2		11,0	7,8
	034 HERAULT	65	34		4	4	107	734	432		61	44	1 271	11,3	12,7		15,3	11,0
	048 LOZERE	7	3		1		11	59	36		8		103	8,4	12,0		8,0	
	066 PYRENEES-ORIENTALES	31	18			2	51	349	237			19	605	11,3	13,2			9,5
NANCY-METZ	054 MEURTHE-ET-MOSELLE	44	25	1	4	1	75	475	257	31	40	12	815	10,8	10,3	31,0	10,0	12,0
	055 MEUSE	16	6		1		23	172	68		9		249	10,8	11,3		9,0	
	057 MOSELLE	73	33		4	4	114	744	466		41	29	1 280	10,2	14,1		10,3	7,3

Académie	Département	Nombre de dispositifs ULIS						Nombre d'élèves bénéficiant d'un dispositif ULIS						Nombre moyen d'élèves par dispositif				
		Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT
	088 VOSGES	39	19	1	9	2	70	423	246	2	36	5	712	10,8	12,9	2,0	4,0	2,5
NANTES	044 LOIRE-ATLANTIQUE	68	53	1	7	4	133	782	655	12	109	51	1 609	11,5	12,4	12,0	15,6	12,8
	049 MAINE-ET-LOIRE	41	31		4	3	79	519	406		39	19	983	12,7	13,1		9,8	6,3
	053 MAYENNE	25	14		3	1	43	272	193		30	13	508	10,9	13,8		10,0	13,0
	072 SARTHE	36	25		3	1	65	429	314		45	11	799	11,9	12,6		15,0	11,0
	085 VENDEE	33	20		3	2	58	405	235		31	23	694	12,3	11,8		10,3	11,5
NICE	006 ALPES-MARITIMES	70	24		7	1	102	710	480		47	8	1 245	10,1	20,0		6,7	8,0
	083 VAR	56	23		5	2	86	539	250		63	27	879	9,6	10,9		12,6	13,5
ORLEANS-TOURS	018 CHER	26	15		1	1	43	270	148		9	2	429	10,4	9,9		9,0	2,0
	028 EURE-ET-LOIR	33	19		2	1	55	358	217		26	11	612	10,8	11,4		13,0	11,0
	036 INDRE	22	9	1	1		33	234	134	11	1		380	10,6	14,9	11,0	1,0	
	037 INDRE-ET-LOIRE	33	19		4	1	57	390	230		38	12	670	11,8	12,1		9,5	12,0
	041 LOIR-ET-CHER	22	17		4	1	44	283	188		20	10	501	12,9	11,1		5,0	10,0
	045 LOIRET	47	30	1	5	1	84	585	392	11	55	6	1 049	12,4	13,1	11,0	11,0	6,0
PARIS	075 PARIS	68	75	1	4	7	155	781	839	10	32	83	1 745	11,5	11,2	10,0	8,0	11,9
POITIERS	016 CHARENTE	23	12		3		38	272	129		27		428	11,8	10,8		9,0	
	017 CHARENTE-MARITIME	42	30	1	3	4	80	478	411	11	40	26	966	11,4	13,7	11,0	13,3	6,5
	079 DEUX-SEVRES	29	19		5	3	56	308	245		52	14	619	10,6	12,9		10,4	4,7
	086 VIENNE	34	17			2	53	395	172			26	593	11,6	10,1			13,0

Académie	Département	Nombre de dispositifs ULIS						Nombre d'élèves bénéficiant d'un dispositif ULIS						Nombre moyen d'élèves par dispositif				
		Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT
REIMS	008 ARDENNES	26	12		2		40	292	121		23		436	11,2	10,1		11,5	
	010 AUBE	25	9		1	2	37	314	96		9	17	436	12,6	10,7		9,0	8,5
	051 MARNE	39	25		3	4	71	447	312		24	28	811	11,5	12,5		8,0	7,0
	052 HAUTE-MARNE	18	7		1		26	208	67		1		276	11,6	9,6		1,0	
RENNES	022 COTES D'ARMOR	31	16		3	2	52	388	197		23	12	620	12,5	12,3		7,7	6,0
	029 FINISTERE	52	28		2	6	88	563	295		23	55	936	10,8	10,5		11,5	9,2
	035 ILLE-ET-VILAINE	43	33		3	4	83	497	366		29	51	943	11,6	11,1		9,7	12,8
	056 MORBIHAN	37	20	1	2	4	64	420	264	6	20	46	756	11,4	13,2	6,0	10,0	11,5
ROUEN	027 EURE	40	20		3	2	65	518	238		31	19	806	13,0	11,9		10,3	9,5
	076 SEINE MARITIME	61	39		3	3	106	748	476		29	45	1 298	12,3	12,2		9,7	15,0
STRASBOURG	067 BAS-RHIN	67	42		7	6	122	765	500		67	56	1 388	11,4	11,9		9,6	9,3
	068 HAUT-RHIN	51	36		3	6	96	692	381		33	60	1 166	13,6	10,6		11,0	10,0
TOULOUSE	009 ARIEGE	7	9				16	81	68				149	11,6	7,6			
	012 AVEYRON	23	7		1	3	34	237	70		8	22	337	10,3	10,0		8,0	7,3
	031 HAUTE-GARONNE	65	32		7	3	107	509	379		92	27	1 007	7,8	11,8		13,1	9,0
	032 GERS	11	7			1	19	87	99			7	193	7,9	14,1			7,0
	046 LOT	10	5			1	16	116	55			6	177	11,6	11,0			6,0
	065 HAUTES-PYRENEES	13	12		6	1	32	115	91		22	1	229	8,8	7,6		3,7	1,0
	081 TARN	18	15		4	1	38	192	166		12	10	380	10,7	11,1		3,0	10,0
082 TARN-ET-GARONNE	19	11		2		32	222	149		23		394	11,7	13,5		11,5		

Académie	Département	Nombre de dispositifs ULIS						Nombre d'élèves bénéficiant d'un dispositif ULIS						Nombre moyen d'élèves par dispositif				
		Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT
VERSAILLES	078 YVELINES	74	52		3	8	137	796	545		37	80	1 458	10,8	10,5		12,3	10,0
	091 ESSONNE	68	56		9	3	136	756	624		68	14	1 462	11,1	11,1		7,6	4,7
	092 HAUTS-DE-SEINE	61	46		7	1	115	605	443		54	10	1 112	9,9	9,6		7,7	10,0
	095 VAL-D'OISE	76	61		4	3	144	785	680		58	46	1 569	10,3	11,1		14,5	15,3
Total général		4 333	2 456	17	380	218	7 404	48 361	30 006	228	3 757	2 069	84 421	11,2	12,2	13,4	9,9	9,5

Source : MENJ-DEPP et MENJ-DGESCO, enquêtes n°3 et n°12 relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le 1^{er} degré et dans le 2nd degré.

TABLEAU N° 3.3 - ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS EN ULIS DANS LES 1^{ER} ET 2ND DEGRÉS EN 2016-2017

Académie	Département		Nombre de dispositifs ULIS					Nombre d'élèves bénéficiant d'un dispositif ULIS					Nombre moyen d'élèves par dispositif						
			Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT
AIX-MARSEILLE	004	ALPES-DE-HTE-PROVENCE	11	8		2		21	120	105		16		241	11	13,1		8,0	
	005	HAUTES-ALPES	5	3		1		9	61	25		10		96	12	8,3		10,0	
AMIENS	002	AISNE	51	26		6	5	88	594	380		84	55	1 113	12	14,6		14,0	11,0
	060	OISE	67	42		10	1	120	773	519		107	5	1 404	12	12,4		10,7	5,0
	080	SOMME	61	31		5	1	98	715	418		51	15	1 199	12	13,5		10,2	15,0
BESANCON	025	DOUBS	31	19		5	1	56	387	214		45	2	648	13	11,3		9,0	2,0
	039	JURA	21	12		2	3	38	218	143		20	12	393	10	11,9		10,0	4,0
	070	HAUTE-SAONE	21	13		3	1	38	197	155		14	29	395	9	11,9		4,7	29,0
	090	TERRITOIRE DE BELFORT	9	7		2		18	119	78		25		222	13	11,1		12,5	
BORDEAUX	024	DORDOGNE	26	12	1	2	1	42	303	153	11	11	10	488	12	12,8	11,0	5,5	10,0
	033		110	58	1	13	5	187	1 196	741	12	120	50	2 119	11	12,8	12,0	9,2	10,0
	040	LANDES	26	16		3		45	321	197		30		548	12	12,3		10,0	
	047	LOT-ET-GARONNE	19	14		5		38	226	139		48		413	12	9,9		9,6	
	064	PYRENEES-ATLANTIQUES	34	29		5		68	381	369		65		815	11	12,7		13,0	
CAEN	014	CALVADOS	41	23		4	2	70	509	355		49	18	931	12	15,4		12,3	9,0
	061	ORNE	20	13		3		36	246	153		25		424	12	11,8		8,3	
CLERMONT-FERRAND	003	ALLIER	26	16		2	2	46	313	166		22	14	515	12	10,4		11,0	7,0
	015	CANTAL	13	7		1		21	140	92		12		244	11	13,1		12,0	
	43	HAUTE-LOIRE	19	12		2	1	34	189	161		12	11	373	10	13,4		6,0	11,0
	63	PUY-DE-DOME	38	22		4	2	66	474	361		42	41	918	13	16,4		10,5	20,5
CORSE	02A	CORSE-DU-SUD	11	3	1			15	79	49	19			147	7	16,3	19,0		
	02B	HAUTE-CORSE	12	7		2		21	122	88		19		229	10	12,6		9,5	

Académie	Département		Nombre de dispositifs ULIS						Nombre d'élèves bénéficiant d'un dispositif ULIS						Nombre moyen d'élèves par dispositif				
			Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT
CRETEIL	077	SEINE-ET-MARNE	76	56		5	9	146	843	682		37	43	1 605	11	12,2		7,4	4,8
	093	SEINE-SAINT-DENIS	92	58		9	5	164	1 100	754		103	67	2 024	12	13,0		11,4	13,4
	094	VAL-DE-MARNE	73	33	2	2	4	114	893	395	20	14	36	1 358	12	12,0	10,0	7,0	9,0
GRENOBLE	007	ARDECHE	17	11		2	1	31	165	134		20	2	321	10	12,2		10,0	2,0
	026	DROME	31	11	1	1	2	46	390	198	30	16	24	658	13	18,0	30,0	16,0	12,0
	074	HAUTE SAVOIE	49	27		4	3	83	541	390		36	14	981	11	14,4		9,0	4,7
GUADELOUPE	971	GUADELOUPE	58	31		5	7	101	534	512		43	79	1 168	9	16,5		8,6	11,3
GUYANE	973	GUYANE	57	28		5	4	94	564	564		72	42	1 242	10	20,1		14,4	10,5
LA REUNION	974	LA REUNION	118	65		9	1	193	1 156	744		90	5	1 995	10	11,4		10,0	5,0
LILLE	059	NORD	207	86		16	10	319	2 363	1 032		175	110	3 680	11	12,0		10,9	11,0
	062	PAS-DE-CALAIS	115	47		9	1	172	1 371	548		108	15	2 042	12	11,7		12,0	15,0
LIMOGES	019	CORREZE	17	10		1	2	30	207	116		11	19	353	12	11,6		11,0	9,5
	023	CREUSE	7	4		1		12	86	48		8		142	12	12,0		8,0	
	087	HAUTE-VIENNE	21	10		3	2	36	256	162		28	10	456	12	16,2		9,3	5,0
LYON	001	AIN	46	32	1	4	1	84	518	348	25	48	20	959	11	10,9	25,0	12,0	20,0
	069	RHONE	122	82	1	18	7	230	1 418	1 011	30	209	67	2 735	12	12,3	30,0	11,6	9,6
MARTINIQU E	972	MARTINIQUE	37	20		4		61	289	306		67		662	8	15,3		16,8	
MAYOTTE	976	MAYOTTE	34	17		2		53	353	213		8		574	10	12,5		4,0	
MONTPEL-LIER	011	AUDE	20	10		1	1	32	235	177		22	10	444	12	17,7		22,0	10,0
	030	GARD	59	33		3	4	99	616	412		23	38	1 089	10	12,5		7,7	9,5
	034	HERAULT	67	38	1	4	4	114	786	461	11	60	42	1 360	12	12,1	11,0	15,0	10,5
	048	LOZERE	8	3		1		12	61	52		7		120	8	17,3		7,0	
	066	PYRENEES-ORIENTALES	32	19		1	2	54	357	234		3	26	620	11	12,3		3,0	13,0

Académie	Département		Nombre de dispositifs ULIS						Nombre d'élèves bénéficiant d'un dispositif ULIS						Nombre moyen d'élèves par dispositif				
			Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT
NANCY-METZ	054	MEURTHE-ET-MOSELLE	47	26	1	4	1	79	502	275	40	37	11	865	11	10,6	40,0	9,3	11,0
	055	MEUSE	16	6		2		24	161	78		18		257	10	13,0		9,0	
	057	MOSELLE	76	32		5	4	117	805	476		67	37	1 385	11	14,9		13,4	9,3
	088	VOSGES	40	20	1	12	2	75	451	261	5	50	6	773	11	13,1	5,0	4,2	3,0
NANTES	044	LOIRE-ATLANTIQUE	69	55	1	7	4	136	766	667	10	103	38	1 584	11	12,1	10,0	14,7	9,5
	049	MAINE-ET-LOIRE	41	31		4	3	79	506	398		38	31	973	12	12,8		9,5	10,3
NICE	006	ALPES-MARITIMES	65	21		6	1	93	656	353		46	6	1 061	10	16,8		7,7	6,0
ORLEANS-TOURS	018	CHER	26	15		2		43	286	164		13		463	11	10,9		6,5	
	036	INDRE	22	11	1		1	35	235	140	13		1	389	11	12,7	13,0		1,0
	037	INDRE-ET-LOIRE	35	21		8	1	65	396	266		65	13	740	11	12,7		8,1	13,0
	041	LOIR-ET-CHER	22	17		2	1	42	278	194		13	10	495	13	11,4		6,5	10,0
	045	LOIRET	48	33	1	6	1	89	629	422	12	66	8	1 137	13	12,8	12,0	11,0	8,0
PARIS	075	PARIS	69	83	2	4	8	166	791	915	18	24	86	1 834	12	11,0	9,0	6,0	10,8
POITIERS	016	CHARENTE	23	14		1		38	288	138		5		431	13	9,9		5,0	
	086	VIENNE	36	16		2	2	56	422	159		17	24	622	12	9,9		8,5	12,0
REIMS	008	ARDENNES	26	12		2		40	299	138		26		463	12	11,5		13,0	
	010	AUBE	25	9		1	2	37	297	94		9	15	415	12	10,4		9,0	7,5
	051	MARNE	39	29		4	6	78	440	351		29	27	847	11	12,1		7,3	4,5
	052	HAUTE-MARNE	18	7		2	1	28	203	73		7	2	285	11	10,4		3,5	2,0
RENNES	022	COTES D'ARMOR	33	17		2	3	55	385	174		20	25	604	12	10,2		10,0	8,3
	029	FINISTERE	52	28		2	6	88	568	310		16	65	959	11	11,1		8,0	10,8
	035	ILLE-ET-VILAINE	43	34		4	4	85	494	376		37	40	947	12	11,1		9,3	10,0
	056	MORBIHAN	38	20	1	2	5	66	427	281	6	18	50	782	11	14,1	6,0	9,0	10,0
ROUEN	027	EURE	43	21		3	2	69	514	244		32	17	807	12	11,6		10,7	8,5

Académie	Département		Nombre de dispositifs ULIS					Nombre d'élèves bénéficiant d'un dispositif ULIS					Nombre moyen d'élèves par dispositif						
			Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT
STRASBOURG	067	BAS-RHIN	70	44		7	5	126	842	537		80	56	1 515	12	12,2		11,4	11,2
	068	HAUT-RHIN	50	36		3	6	95	657	422		38	66	1 183	13	11,7		12,7	11,0
TOULOUSE	009	ARIEGE	8	7				15	100	68				168	13	9,7			
	012	AVEYRON	23	10		1	2	36	252	93		7	22	374	11	9,3		7,0	11,0
	031	HAUTE-GARONNE	67	42		8	4	121	422	422		94	28	966	6	10,0		11,8	7,0
	032	GERS	11	7			1	19	105	85			9	199	10	12,1			9,0
	065	HAUTES-PYRENEES	13	12		6		31	110	116		24		250	9	9,7		4,0	
	081	TARN	18	16		5		39	198	168		22		388	11	10,5		4,4	
	082	TARN-ET-GARONNE	21	13		1	1	36	226	173		13	11	423	11	13,3		13,0	11,0
VERSAILLES	078	YVELINES	76	51		3	9	139	809	576		42	81	1 508	11	11,3		14,0	9,0
	091	ESSONNE	70	58		8	2	138	803	674		85	14	1 576	12	11,6		10,6	7,0
	092	HAUTS-DE-SEINE	63	49		7	1	120	623	495		64	8	1 190	10	10,1		9,1	8,0
	095	VAL-D'OISE	78	67		4	3	152	826	785		63	47	1 721	11	11,7		15,8	15,7
Total général			3 555	2 114	17	332	187	6 205	39 557	26 115	262	3 323	1 785	71 042	11	12,4	15,4	10,0	9,5

Source : MENJ-DEPP et MENJ-DGESCO, enquêtes n°3 et n°12 relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le 1^{er} degré et dans le 2nd degré.

TABLEAU N° 3.4 - ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS EN ULIS DANS LES 1^{ER} ET 2ND DEGRÉS EN 2017-2018

Académie	Département	Nombre de dispositifs ULIS						Nombre d'élèves bénéficiant d'un dispositif ULIS						Nombre moyen d'élèves par dispositif				
		Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT
AIX-MARSEILLE	004 ALPES-DE-HTE-PROVENCE	11	9		2		22	116	114		16		246	10,5	12,7		8,0	
	005 HAUTES-ALPES	5	5		1		11	70	49		6		125	14,0	9,8		6,0	
	013 BOUCHES-DU-RHONE	143	59		12	2	216	1 540	708		97	16	2 361	10,8	12,0		8,1	8,0
	084 VAUCLUSE	39	26		3	2	70	408	341		43	12	804	10,5	13,1		14,3	6,0
AMIENS	002 AISNE	53	27		6	5	91	637	421		78	55	1 191	12,0	15,6		13,0	11,0
	060 OISE	71	44		11		126	811	563		106		1 480	11,4	12,8		9,6	
	080 SOMME	61	35		5	1	102	731	481		47	14	1 273	12,0	13,7		9,4	14,0
BESANCON	025 DOUBS	33	19		6	1	59	399	239		69	7	714	12,1	12,6		11,5	7,0
	039 JURA	22	12		2	2	38	232	117		16	9	374	10,5	9,8		8,0	4,5
	070 HAUTE-SAONE	21	14		3	1	39	199	139		25	26	389	9,5	9,9		8,3	26,0
	090 TERRITOIRE DE BELFORT	11	7		2		20	125	91		23		239	11,4	13,0		11,5	
BORDEAUX	024 DORDOGNE	27	14	1	2	1	45	308	160	13	22	11	514	11,4	11,4	13,0	11,0	11,0
	033 GIRONDE	111	63	1	14	5	194	1 228	815	8	168	53	2 272	11,1	12,9	8,0	12,0	10,6
	040 LANDES	28	19		4		51	343	248		37		628	12,3	13,1		9,3	
	047 LOT-ET-GARONNE	19	15		4		38	208	180		32		420	10,9	12,0		8,0	
	064 PYRENEES-ATLANTIQUES	36	30		6		72	385	395		58		838	10,7	13,2		9,7	
CAEN	014 CALVADOS	51	26		4	2	83	609	392		54	23	1 078	11,9	15,1		13,5	11,5
	050 MANCHE	43	24		1	4	72	442	292		14	44	792	10,3	12,2		14,0	11,0
	061 ORNE	20	13		2	1	36	234	158		25	2	419	11,7	12,2		12,5	2,0

Académie	Département	Nombre de dispositifs ULIS						Nombre d'élèves bénéficiant d'un dispositif ULIS						Nombre moyen d'élèves par dispositif				
		Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT
CLERMONT-FERRAND	003 ALLIER	30	18		2	5	55	349	204		15	32	600	11,6	11,3		7,5	6,4
	015 CANTAL	13	8		1		22	131	94		9		234	10,1	11,8		9,0	
	043 HAUTE-LOIRE	19	12		2	1	34	197	168		18	11	394	10,4	14,0		9,0	11,0
	063 PUY-DE-DOME	42	29	1	4	4	80	486	493	6	62	65	1 112	11,6	17,0	6,0	15,5	16,3
CORSE	02A CORSE-DU-SUD	11	3	1			15	86	42	8			136	7,8	14,0	8,0		
	02B HAUTE-CORSE	13	8		2		23	142	96		24		262	10,9	12,0		12,0	
CRETEIL	077 SEINE-ET-MARNE	85	62		5	9	161	862	719		25	58	1 664	10,1	11,6		5,0	6,4
	093 SEINE-SAINT-DENIS	98	63		8	5	174	1 137	835		100	63	2 135	11,6	13,3		12,5	12,6
	094 VAL-DE-MARNE	77	36	2	2	4	121	922	461	19	18	40	1 460	12,0	12,8	9,5	9,0	10,0
DIJON	021 COTE D'OR	34	16			6	56	406	168			48	622	11,9	10,5			8,0
	058 NIEVRE	19	11		2	3	35	254	157		22	13	446	13,4	14,3		11,0	4,3
	071 SAONE-ET-LOIRE	49	18	1	5	1	74	443	224	7	40	8	722	9,0	12,4	7,0	8,0	8,0
	089 YONNE	23	14		1	1	39	273	168		7	12	460	11,9	12,0		7,0	12,0
GRENOBLE	007 ARDECHE	21	12		3	1	37	206	139		30	5	380	9,8	11,6		10,0	5,0
	026 DROME	35	15	1	1	2	54	386	259	32	16	24	717	11,0	17,3	32,0	16,0	12,0
	038 ISERE	83	45	1	5	10	144	1 033	598	18	55	39	1 743	12,4	13,3	18,0	11,0	3,9
	073 SAVOIE	34	18	1	1	2	56	424	224	1	4	9	662	12,5	12,4	1,0	4,0	4,5
	074 HAUTE SAVOIE	48	28		2	1	79	522	436		15	8	981	10,9	15,6		7,5	8,0
GUADELOUPE	971 GUADELOUPE	62	33		6	7	108	538	563		74	82	1 257	8,7	17,1		12,3	11,7
GUYANE	973 GUYANE	59	28		5	5	97	555	604		71	51	1 281	9,4	21,6		14,2	10,2
LA REUNION	974 LA REUNION	121	70		9	2	202	1 244	842		94	9	2 189	10,3	12,0		10,4	4,5

Académie	Département	Nombre de dispositifs ULIS							Nombre d'élèves bénéficiant d'un dispositif ULIS						Nombre moyen d'élèves par dispositif				
		Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	
LILLE	059 NORD	238	101		19	12	370	2 642	1 222		165	100	4 129	11,1	12,1		8,7	8,3	
	062 PAS-DE-CALAIS	117	49		13	4	183	1 345	589		145	15	2 094	11,5	12,0		11,2	3,8	
LIMOGES	019 CORREZE	18	10		1	2	31	212	117		9	20	358	11,8	11,7		9,0	10,0	
	023 CREUSE	8	4		1		13	100	47		11		158	12,5	11,8		11,0		
	087 HAUTE-VIENNE	22	11		3	2	38	269	163		29	14	475	12,2	14,8		9,7	7,0	
LYON	001 AIN	46	36	1	6	2	91	513	423	27	66	24	1 053	11,2	11,8	27,0	11,0	12,0	
	042 LOIRE	52	33		9	3	97	561	413		104	33	1 111	10,8	12,5		11,6	11,0	
	069 RHONE	129	86	1	18	8	242	1 452	1 058	23	202	58	2 793	11,3	12,3	23,0	11,2	7,3	
MARTINIQUE	972 MARTINIQUE	32	16		4		52	266	262		101		629	8,3	16,4		25,3		
MAYOTTE	985 MAYOTTE (ANCIEN CODE)	34	19		2		55	308	233		18		559	9,1	12,3		9,0		
MONTPELLIER	011 AUDE	24	11		1	1	37	313	222		20	4	559	13,0	20,2		20,0	4,0	
	030 GARD	60	35		5	5	105	658	434		46	51	1 189	11,0	12,4		9,2	10,2	
	034 HERAULT	68	46	1	5	4	124	800	546	13	69	51	1 479	11,8	11,9	13,0	13,8	12,8	
	048 LOZERE	8	3		1		12	58	66		12		136	7,3	22,0		12,0		
	066 PYRENEES-ORIENTALES	33	20		1	2	56	370	251		11	31	663	11,2	12,6		11,0	15,5	
NANCY-METZ	054 MEURTHE-ET-MOSELLE	50	31	1	5	1	88	541	308	49	51	14	963	10,8	9,9	49,0	10,2	14,0	
	055 MEUSE	15	7		2		24	168	94		21		283	11,2	13,4		10,5		
	057 MOSELLE	80	36		6	4	126	952	556		74	27	1 609	11,9	15,4		12,3	6,8	
	088 VOSGES	40	20	1	10	1	72	455	290	2	46	1	794	11,4	14,5	2,0	4,6	1,0	

Académie	Département	Nombre de dispositifs ULIS						Nombre d'élèves bénéficiant d'un dispositif ULIS						Nombre moyen d'élèves par dispositif				
		Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT
NANTES	044 LOIRE-ATLANTIQUE	68	56	1	7	3	135	771	680	10	77	37	1 575	11,3	12,1	10,0	11,0	12,3
	049 MAINE-ET-LOIRE	42	31		4	3	80	510	405		38	28	981	12,1	13,1		9,5	9,3
	053 MAYENNE	26	15		3	1	45	282	205		32	12	531	10,8	13,7		10,7	12,0
	072 SARTHE	36	26		3	2	67	431	314		51	20	816	12,0	12,1		17,0	10,0
	085 VENDEE	35	20		3	4	62	442	245		25	45	757	12,6	12,3		8,3	11,3
NICE	006 ALPES-MARITIMES	72	26		8	1	107	798	475		73	7	1 353	11,1	18,3		9,1	7,0
	083 VAR	61	26		5	3	95	633	326		60	24	1 043	10,4	12,5		12,0	8,0
ORLEANS-TOURS	018 CHER	26	16		2		44	289	169		19		477	11,1	10,6		9,5	
	028 EURE-ET-LOIR	32	21		2	1	56	322	260		24	8	614	10,1	12,4		12,0	8,0
	036 INDRE	22	12	1		1	36	228	140	12		3	383	10,4	11,7	12,0		3,0
	037 INDRE-ET-LOIRE	35	22		5	2	64	407	266		40	18	731	11,6	12,1		8,0	9,0
	041 LOIR-ET-CHER	24	18		3	1	46	280	214		30	6	530	11,7	11,9		10,0	6,0
	045 LOIRET	50	34	1	6	1	92	615	421	17	60	9	1 122	12,3	12,4	17,0	10,0	9,0
PARIS	075 PARIS	68	87	2	4	7	168	773	943	20	34	105	1 875	11,4	10,8	10,0	8,5	15,0
POITIERS	016 CHARENTE	25	14	1	5		45	305	163	9	26		503	12,2	11,6	9,0	5,2	
	017 CHARENTE-MARITIME	42	31	1	3	4	81	498	423	3	39	18	981	11,9	13,6	3,0	13,0	4,5
	079 DEUX-SEVRES	28	19	1	6	1	55	277	277	13	38	1	606	9,9	14,6	13,0	6,3	1,0
	086 VIENNE	36	18		2	2	58	402	194		19	29	644	11,2	10,8		9,5	14,5

Académie	Département	Nombre de dispositifs ULIS						Nombre d'élèves bénéficiant d'un dispositif ULIS						Nombre moyen d'élèves par dispositif				
		Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT
REIMS	008 ARDENNES	26	12		2	1	41	280	135		25	4	444	10,8	11,3		12,5	4,0
	010 AUBE	26	10		3	2	41	306	114		18	4	442	11,8	11,4		6,0	2,0
	051 MARNE	41	30		4	6	81	481	349		26	37	893	11,7	11,6		6,5	6,2
	052 HAUTE-MARNE	18	8		2	1	29	211	78		12	3	304	11,7	9,8		6,0	3,0
RENNES	022 COTES D'ARMOR	35	19		4	3	61	425	232		25	26	708	12,1	12,2		6,3	8,7
	029 FINISTERE	52	28		3	5	88	564	320		28	48	960	10,8	11,4		9,3	9,6
	035 ILLE-ET-VILAINE	46	37		5	4	92	508	407		45	49	1 009	11,0	11,0		9,0	12,3
	056 MORBIHAN	35	23	1	2	5	66	389	300	3	24	48	764	11,1	13,0	3,0	12,0	9,6
ROUEN	027 EURE	45	22		3	2	72	521	262		32	24	839	11,6	11,9		10,7	12,0
	076 SEINE MARITIME	66	46		3	3	118	799	528		30	41	1 398	12,1	11,5		10,0	13,7
STRASBOURG	067 BAS-RHIN	78	53	1	7	7	146	904	661	12	83	65	1 725	11,6	12,5	12,0	11,9	9,3
	068 HAUT-RHIN	53	38		3	7	101	681	471		32	81	1 265	12,8	12,4		10,7	11,6
TOULOUSE	009 ARIEGE	10	9		2	1	22	123	90		12	1	226	12,3	10,0		6,0	1,0
	012 AVEYRON	24	12		4		40	263	141		26		430	11,0	11,8		6,5	
	031 HAUTE-GARONNE	72	50		10	4	136	415	490		101	33	1 039	5,8	9,8		10,1	8,3
	032 GERS	9	8			1	18	95	108			1	204	10,6	13,5			1,0
	046 LOT	10	5			1	16	117	54			6	177	11,7	10,8			6,0
	065 HAUTES-PYRENEES	13	12		6		31	117	120		30		267	9,0	10,0		5,0	
	081 TARN	20	17		7	3	47	228	181		48	13	470	11,4	10,6		6,9	4,3
082 TARN-ET-GARONNE	23	14		3	2	42	250	205		21	19	495	10,9	14,6		7,0	9,5	

Académie	Département	Nombre de dispositifs ULIS						Nombre d'élèves bénéficiant d'un dispositif ULIS						Nombre moyen d'élèves par dispositif				
		Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT
VERSAILLES	078 YVELINES	79	56		4	10	149	825	632		40	94	1 591	10,4	11,3		10,0	9,4
	091 ESSONNE	74	60		10	3	147	823	690		107	20	1 640	11,1	11,5		10,7	6,7
	092 HAUTS-DE-SEINE	60	55		6	5	126	629	529		41	43	1 242	10,5	9,6		6,8	8,6
	095 VAL-D'OISE	82	74		6	3	165	831	854		83	55	1 823	10,1	11,5		13,8	18,3
Total général		4 580	2 772	25	438	263	8 078	50 652	34 762	325	4 409	2 377	92 525	11,1	12,5	13,0	10,1	9,0

Source : MENJ-DEPP et MENJ-DGESCO, enquêtes n°3 et n°12 relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le 1^{er} degré et dans le 2nd degré.

TABLEAU N° 3.5 - ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS EN ULIS DANS LES 1^{ER} ET 2ND DEGRÉS EN 2018-2019

Académie	Département		Nombre de dispositifs ULIS					Nombre d'élèves bénéficiant d'un dispositif ULIS					Nombre moyen d'élèves par dispositif						
			Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT
AIX-MARSEILLE	004	ALPES-DE-HTE-PROVENCE	11	9		2		22	118	124		22		264	10,7	13,8		11,0	
	005	HAUTES-ALPES	6	5		1		12	48	57		13		118	8,0	11,4		13,0	
	013	BOUCHES-DU-RHONE	140	65		11	1	217	1 494	780		108	6	2 388	10,7	12,0		9,8	6,0
	084	VAUCLUSE	43	27		3	2	75	441	343		29	9	822	10,3	12,7		9,7	4,5
AMIENS	002	AISNE	53	27		6	5	91	626	469		64	56	1 215	11,8	17,4		10,7	11,2
	060	OISE	73	45		11		129	824	574		113		1 511	11,3	12,8		10,3	
	080	SOMME	61	36		5	2	104	712	499		44	16	1 271	11,7	13,9		8,8	8,0
BESANCON	025	DOUBS	35	20	1	7	2	65	434	253	4	61	7	759	12,4	12,7	4,0	8,7	3,5
	039	JURA	23	13		2	3	41	237	147		17	21	422	10,3	11,3		8,5	7,0
	070	HAUTE-SAONE	20	15		4	1	40	187	153		30	19	389	9,4	10,2		7,5	19,0
	090	TERRITOIRE DE BELFORT	11	7		2		20	122	86		21		229	11,1	12,3		10,5	
BORDEAUX	024	DORDOGNE	28	14	1	2	2	47	315	177	16	20	16	544	11,3	12,6	16,0	10,0	8,0
	033	GIRONDE	111	68	1	15	5	200	1 259	935	10	173	49	2 426	11,3	13,8	10,0	11,5	9,8
	040	LANDES	28	22	1	4		55	319	282	11	31		643	11,4	12,8	11,0	7,8	
	047	LOT-ET-GARONNE	21	16		4	1	42	238	182		33	10	463	11,3	11,4		8,3	10,0
	064	PYRENEES-ATLANTIQUES	36	32		6		74	384	414		60		858	10,7	12,9		10,0	
CAEN	014	CALVADOS	52	28		4	2	86	600	419		53	22	1 094	11,5	15,0		13,3	11,0
	050	MANCHE	42	25	1	1	4	73	470	311	8	15	39	843	11,2	12,4	8,0	15,0	9,8
	061	ORNE	20	15		3		38	242	166		33		441	12,1	11,1		11,0	

Académie	Département		Nombre de dispositifs ULIS						Nombre d'élèves bénéficiant d'un dispositif ULIS						Nombre moyen d'élèves par dispositif				
			Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT
CLERMONT-FERRAND	003	ALLIER	32	19		2	4	57	347	229		20	37	633	10,8	12,1		10,0	9,3
	015	CANTAL	13	8	1	1		23	131	101	3	8		243	10,1	12,6	3,0	8,0	
	043	HAUTE-LOIRE	19	12	1	2	1	35	204	170	6	22	10	412	10,7	14,2	6,0	11,0	10,0
	063	PUY-DE-DOME	42	31	1	4	4	82	486	521	13	47	60	1 127	11,6	16,8	13,0	11,8	15,0
CORSE	02A	CORSE-DU-SUD	11	3	1			15	101	38	10			149	9,2	12,7	10,0		
	02B	HAUTE-CORSE	15	8		2		25	166	89		17		272	11,1	11,1		8,5	
CRETEIL	077	SEINE-ET-MARNE	86	69		4	8	167	904	813		25	51	1 793	10,5	11,8		6,3	6,4
	093	SEINE-SAINT-DENIS	100	68		7	5	180	1 168	927		124	79	2 298	11,7	13,6		17,7	15,8
	094	VAL-DE-MARNE	82	38	2	2	4	128	950	481	19	26	43	1 519	11,6	12,7	9,5	13,0	10,8
DIJON	021	COTE D'OR	38	17			6	61	453	195			52	700	11,9	11,5			8,7
	058	NIEVRE	19	11		2	4	36	257	154		22	21	454	13,5	14,0		11,0	5,3
	071	SAONE-ET-LOIRE	51	20	1	5	1	78	498	261	11	50	10	830	9,8	13,1	11,0	10,0	10,0
	089	YONNE	23	14		1	2	40	264	163		13	15	455	11,5	11,6		13,0	7,5
GRENOBLE	007	ARDECHE	21	12		3	1	37	239	158		35	6	438	11,4	13,2		11,7	6,0
	026	DROME	35	17	1	3	2	58	392	252	33	15	31	723	11,2	14,8	33,0	5,0	15,5
	038	ISERE	81	45	1	6	9	142	1 003	592	22	58	45	1 720	12,4	13,2	22,0	9,7	5,0
	073	SAVOIE	37	19	2	5	7	70	425	237	9	28	30	729	11,5	12,5	4,5	5,6	4,3
	074	HAUTE SAVOIE	51	33		5	3	92	572	460		28	24	1 084	11,2	13,9		5,6	8,0
GUADELOUPE	971	GUADELOUPE	58	32		6	7	103	508	577		65	90	1 240	8,8	18,0		10,8	12,9
GUYANE	973	GUYANE	62	29		4	5	100	544	634		71	45	1 294	8,8	21,9		17,8	9,0
LA REUNION	974	LA REUNION	122	73		10	2	207	1 255	876		111	16	2 258	10,3	12,0		11,1	8,0

Académie	Département		Nombre de dispositifs ULIS						Nombre d'élèves bénéficiant d'un dispositif ULIS						Nombre moyen d'élèves par dispositif				
			Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT
LILLE	059	NORD	247	108		19	14	388	2 652	1 329		165	132	4 278	10,7	12,3		8,7	9,4
	062	PAS-DE-CALAIS	109	46		11	4	170	1 260	594		162	37	2 053	11,6	12,9		14,7	9,3
LIMOGES	019	CORREZE	18	11		1	2	32	207	124		7	21	359	11,5	11,3		7,0	10,5
	023	CREUSE	8	4		1		13	103	48		14		165	12,9	12,0		14,0	
	087	HAUTE-VIENNE	22	11		4	2	39	262	175		27	12	476	11,9	15,9		6,8	6,0
LYON	001	AIN	48	37	1	6	4	96	535	437	20	81	35	1 108	11,1	11,8	20,0	13,5	8,8
	042	LOIRE	57	35		12	2	106	631	435		123	14	1 203	11,1	12,4		10,3	7,0
	069	RHONE	134	94	1	21	6	256	1 374	1 117	26	227	43	2 787	10,3	11,9	26,0	10,8	7,2
MARTINIQUE	972	MARTINIQUE	37	21		4		62	287	324		105		716	7,8	15,4		26,3	
MAYOTTE	985	MAYOTTE (ANCIEN CODE)	34	19			2	55	267	234			16	517	7,9	12,3			8,0
MONTPELLIER	011	AUDE	24	12		1	1	38	315	254		22	6	597	13,1	21,2		22,0	6,0
	030	GARD	60	35		5	5	105	641	471		66	48	1 226	10,7	13,5		13,2	9,6
	034	HERAULT	68	50	1	4	4	127	796	615	15	51	48	1 525	11,7	12,3	15,0	12,8	12,0
	048	LOZERE	7	3		1		11	60	65		16		141	8,6	21,7		16,0	
	066	PYRENEES-ORIENTALES	33	21		1	2	57	380	279		13	25	697	11,5	13,3		13,0	12,5
NANCY-METZ	054	MEURTHE-ET-MOSELLE	51	30	1	5	1	88	523	331	39	46	12	951	10,3	11,0	39,0	9,2	12,0
	055	MEUSE	15	7		2		24	172	93		21		286	11,5	13,3		10,5	
	057	MOSELLE	80	38		6	2	126	967	647		82	20	1 716	12,1	17,0		13,7	10,0
	088	VOSGES	38	23	1	9	1	72	426	314	4	50	1	795	11,2	13,7	4,0	5,6	1,0

Académie	Département		Nombre de dispositifs ULIS						Nombre d'élèves bénéficiant d'un dispositif ULIS						Nombre moyen d'élèves par dispositif				
			Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT
NANTES	044	LOIRE-ATLANTIQUE	71	59	1	6	3	140	783	703	1	68	33	1 588	11,0	11,9	1,0	11,3	11,0
	049	MAINE-ET-LOIRE	39	32		4	3	78	469	416		50	31	966	12,0	13,0		12,5	10,3
	053	MAYENNE	26	15		3	1	45	298	223		29	11	561	11,5	14,9		9,7	11,0
	072	SARTHE	37	26		3	3	69	444	326		55	25	850	12,0	12,5		18,3	8,3
	085	VENDEE	35	23		3	4	65	413	260		32	45	750	11,8	11,3		10,7	11,3
NICE	006	ALPES-MARITIMES	74	28		7	1	110	815	552		89	8	1 464	11,0	19,7		12,7	8,0
	083	VAR	64	28		6	3	101	668	371		60	28	1 127	10,4	13,3		10,0	9,3
ORLEANS-TOURS	018	CHER	26	17		2		45	278	167		21		466	10,7	9,8		10,5	
	028	EURE-ET-LOIR	33	22		3	1	59	340	264		26	9	639	10,3	12,0		8,7	9,0
	036	INDRE	23	12	1		1	37	225	150	12		1	388	9,8	12,5	12,0		1,0
	037	INDRE-ET-LOIRE	37	23		5	2	67	425	285		36	23	769	11,5	12,4		7,2	11,5
	041	LOIR-ET-CHER	24	19		3	1	47	286	220		38	11	555	11,9	11,6		12,7	11,0
	045	LOIRET	52	39	1	7	1	100	659	495	12	74	10	1 250	12,7	12,7	12,0	10,6	10,0
PARIS	075	PARIS	71	84	1	4	7	167	804	926	24	20	74	1 848	11,3	11,0	24,0	5,0	10,6
POITIERS	016	CHARENTE	25	14	1	5		45	295	166	6	25		492	11,8	11,9	6,0	5,0	
	017	CHARENTE-MARITIME	42	31	1	2	4	80	511	453	3	21	13	1 001	12,2	14,6	3,0	10,5	3,3
	079	DEUX-SEVRES	28	19	1	5	1	54	291	263	16	33	6	609	10,4	13,8	16,0	6,6	6,0
	086	VIENNE	36	19	1	4	3	63	383	203	10	18	21	635	10,6	10,7	10,0	4,5	7,0
REIMS	008	ARDENNES	26	13		2	1	42	290	141		25	7	463	11,2	10,8		12,5	7,0
	010	AUBE	26	11		1	1	39	306	117		9	4	436	11,8	10,6		9,0	4,0
	051	MARNE	43	32		5	6	86	503	393		36	36	968	11,7	12,3		7,2	6,0
	052	HAUTE-MARNE	18	9		2		29	213	76		2		291	11,8	8,4		1,0	

Académie	Département		Nombre de dispositifs ULIS						Nombre d'élèves bénéficiant d'un dispositif ULIS						Nombre moyen d'élèves par dispositif				
			Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT	Ensemble	Écoles	Collèges	EREA	LP	LEGT
RENNES	022	COTES D'ARMOR	35	22		4	3	64	435	259		36	22	752	12,4	11,8		9,0	7,3
	029	FINISTERE	51	29		4	6	90	538	355		34	56	983	10,5	12,2		8,5	9,3
	035	ILLE-ET-VILAINE	45	38		4	4	91	522	427		50	51	1 050	11,6	11,2		12,5	12,8
	056	MORBIHAN	43	23	1	3	5	75	438	332	9	22	41	842	10,2	14,4	9,0	7,3	8,2
ROUEN	027	EURE	43	24		3	2	72	508	287		36	23	854	11,8	12,0		12,0	11,5
	076	SEINE MARITIME	69	50		4	5	128	790	582		45	43	1 460	11,4	11,6		11,3	8,6
STRASBOURG	067	BAS-RHIN	82	57	1	8	7	155	947	731	14	91	75	1 858	11,5	12,8	14,0	11,4	10,7
	068	HAUT-RHIN	54	39		6	6	105	729	503		61	75	1 368	13,5	12,9		10,2	12,5
TOULOUSE	009	ARIEGE	9	9		4	1	23	123	97		25	3	248	13,7	10,8		6,3	3,0
	012	AVEYRON	24	15		4	1	44	248	185		36	3	472	10,3	12,3		9,0	3,0
	031	HAUTE-GARONNE	78	61		11	4	154	361	556		118	46	1 081	4,6	9,1		10,7	11,5
	032	GERS	11	11			1	23	122	126			3	251	11,1	11,5			3,0
	046	LOT	11	6		1	1	19	125	55		7	9	196	11,4	9,2		7,0	9,0
	065	HAUTES-PYRENEES	12	11		4		27	125	113		38		276	10,4	10,3		9,5	
	081	TARN	21	19		9	1	50	231	217		57	5	510	11,0	11,4		6,3	5,0
	082	TARN-ET-GARONNE	25	16		3	2	46	263	269		20	20	572	10,5	16,8		6,7	10,0
VERSAILLES	078	YVELINES	77	59		5	8	149	813	661		43	81	1 598	10,6	11,2		8,6	10,1
	091	ESSONNE	75	60		9	3	147	831	700		117	19	1 667	11,1	11,7		13,0	6,3
	092	HAUTS-DE-SEINE	64	58		6	6	134	673	610		54	51	1 388	10,5	10,5		9,0	8,5
	095	VAL-D'OISE	83	75		6	2	166	809	871		91	36	1 807	9,7	11,6		15,2	18,0
Total général			4 670	2 929	31	46 0	272	8 362	51 125	37 291	386	4 751	2 463	96 016	10,9	12,7	12,5	10,3	9,1

Source : MENJ-DEPP et MENJ-DGESCO, enquêtes n°3 et n°12 relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le 1^{er} degré et dans le 2nd degré.

TABLEAU N° 4 A - SITUATION DE L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP AU 31/03/2019
1^{ER} DEGRÉ + 2ND DEGRÉ - ENSEIGNEMENTS PUBLIC ET PRIVÉ

Départements et ACADEMIES	Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés (PIAL)				Total tous modes d'accompagnement							
	Élèves accompagnés	Accompagnants recrutés (en pers. phys.)			Ratio élèves / accompagnant	Élèves avec prescription MDPH	Élèves accompagnés	Accompagnants recrutés (en pers. phys.)				Ratio élèves / accompagnant
		AESH	CUI- AVS	Total				AESH	CUI- AVS	assoc. et collec. territ.	Total	
Alpes de Haute Provence						795	668	184	57		241	2,77
Hautes Alpes						890	850	215	78		293	2,90
Bouches-du-Rhône						11 193	10 913	3 235	1 341	20	4 596	2,37
Vaucluse	210	90	7	97	2,16	2 553	2 359	898	180	117	1 195	1,97
AIX-MARSEILLE	210	90	7	97	2,16	15 431	14 790	4 531	1 656	137	6 324	2,34
AISNE	256	46	7	53	4,83	2 632	2 455	599	286		885	2,77
OISE	229	82	14	96	2,39	4 026	3 582	803	217	2	1 022	3,50
SOMME	342	51	12	63	5,43	2 302	2 247	662	221		883	2,54
AMIENS	827	180	33	213	3,88	8 960	8 284	2 065	724	2	2 791	2,97
Doubs						1 602	1 599	458	90		548	2,92
Jura						1 267	1 241	231	116		347	3,58
Haute-Saône						835	830	259	62		321	2,59
Territoire de Belfort						495	495	137	17		154	3,21
BESANCON						4 199	4 165	1 085	285		1 370	3,04
DORDOGNE						1 550	1 513	471	292		763	1,98
GIRONDE						4 080	4 050	1 391	626	2	2 019	2,01
LANDES						1 492	1 482	525	362		887	1,67
LOT-ET-GARONNE						1 428	1 422	585	120		705	2,02
PYRENEES- ATLANTIQUES	125	35	6	41	3,05	2 272	2 232	625	208		833	2,68
BORDEAUX	125	35	6	41	3,05	10 822	10 699	3 596	1 608	2	5 206	2,06
CALVADOS	90	17	7	24	3,75	2 659	2 605	769	223		992	2,63
MANCHE	74	16	1	17	4,35	1 951	1 918	533	200		733	2,62
ORNE	179	50	16	66	2,71	1 232	1 164	378	162		540	2,16
CAEN	343	84	24	108	3,18	5 842	5 687	1 680	585		2 265	2,51

Départements et ACADEMIES	Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés (PIAL)				Total tous modes d'accompagnement							
	Élèves accompagnés	Accompagnants recrutés (en pers. phys.)			Ratio élèves / accompagnant	Élèves avec prescription MDPH	Élèves accompagnés	Accompagnants recrutés (en pers. phys.)				Ratio élèves / accompagnant
		AESH	CUI- AVS	Total				AESH	CUI- AVS	assoc. et collec. territ.	Total	
ALLIER	30	12	1	13	2,31	1 195	1 183	344	50		394	3,00
CANTAL						469	469	160	33		193	2,43
HAUTE-LOIRE						1 147	1 142	292	102		394	2,90
PUY-DE-DOME	349	126	26	152	2,30	2 266	2 266	562	135		697	3,25
CLERMONT-FERRAND	379	138	27	165	2,30	5 077	5 060	1 358	320		1 678	3,02
Corse du Sud						394	392	101	6		107	3,66
Haute-Corse						536	507	126	33	1	160	3,17
CORSE						930	899	227	39	1	267	3,37
SEINE ET MARNE						6 382	5 949	2 058	511	7	2 576	2,31
SEINE ST DENIS	127	73	16	89	1,43	8 278	7 335	2 125	863	21	3 009	2,44
VAL DE MARNE						5 327	4 535	1 451	563	7	2 021	2,24
CRETEIL	127	73	16	89	1,43	19 987	17 819	5 632	1 937	35	7 604	2,34
COTE D'OR	76	24	10	34	2,24	1 805	1 731	525	218		743	2,33
NIEVRE	140	33	12	45	3,11	1 240	1 201	272	172		444	2,70
SAONE ET LOIRE	103	23	8	31	3,32	2 478	2 445	692	271		963	2,54
YONNE	79	29	1	30	2,63	899	873	387	254		641	1,36
DIJON	398	109	31	140	2,84	6 422	6 250	1 876	915		2 791	2,24
Ardèche	1 194	359	175	534	2,24	1 638	1 632	393	175		568	2,87
Drôme	183	35	16	51	3,59	2 990	2 906	745	374		1 119	2,60
Isère	108	29	7	36	3,00	6 731	6 628	1 502	521		2 023	3,28
Savoie	353	94	17	111	3,18	1 894	1 884	494	128		622	3,03
Haute-Savoie						4 000	3 779	882	260	2	1 144	3,30
GRENOBLE	1 838	517	215	732	2,51	17 253	16 829	4 016	1 458	2	5 476	3,07
GUADELOUPE	118	50	22	72	1,64	2 637	2 532	738	333		1 071	2,36
GUYANE	82	33	3	36	2,28	2 228	2 127	536	147		683	3,11
NORD	534	119	54	173	3,09	14 134	13 669	3 157	1 290		4 447	3,07
PAS-DE-CALAIS	278	52	18	70	3,97	8 605	7 750	2 051	838	8	2 897	2,68
LILLE	812	171	72	243	3,34	22 739	21 419	5 208	2 128	8	7 344	2,92

Départements et ACADEMIES	Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés (PIAL)					Total tous modes d'accompagnement						
	Élèves accompagnés	Accompagnants recrutés (en pers. phys.)			Ratio élèves / accompagnant	Élèves avec prescription MDPH	Élèves accompagnés	Accompagnants recrutés (en pers. phys.)				Ratio élèves / accompagnant
		AESH	CUL- AVS	Total				AESH	CUL- AVS	assoc. et collec. territ.	Total	
Corrèze	74	21	1	22	3,36	1 065	1 040	277	115		392	2,65
Creuse	71	19	2	21	3,38	443	435	137	22		159	2,74
Haute-Vienne	173	49	9	58	2,98	1 559	1 532	386	140		526	2,91
LIMOGES	318	90	12	102	3,12	3 067	3 007	800	277		1 077	2,79
Ain	138	25	5	30	4,60	2 535	2 530	651	161		812	3,12
Loire	156	21	28	49	3,18	3 986	3 923	895	753		1 648	2,38
Rhône						10 646	10 593	2 373	1 445		3 818	2,77
LYON	294	46	33	79	3,72	17 167	17 046	3 919	2 359		6 278	2,72
MARTINIQUE	187	61	34	95	1,97	1 890	1 856	477	212		689	2,69
AUDE						1 526	1 478	509	96		605	2,44
GARD						4 263	4 147	1 131	440		1 571	2,64
HERAULT	108	20	16	36	3,00	5 866	5 540	1 568	896		2 464	2,25
LOZERE	6	5		5	1,20	427	421	139	34		173	2,43
PYRENEES- ORIENTALES	21	6	2	8	2,63	2 196	2 151	605	409		1 014	2,12
MONTPELLIER	135	30	18	48	2,81	14 278	13 737	3 951	1 875		5 826	2,36
Meurthe et Moselle	60	17	4	21	2,86	3 113	3 078	1 028	338		1 366	2,25
Meuse	98	23	3	26	3,77	818	818	245	79		324	2,52
Moselle	197	60	11	71	2,77	3 927	3 814	1 166	397		1 563	2,44
Vosges	29	8	2	10	2,90	1 888	1 880	492	161		653	2,88
NANCY-METZ	384	107	20	127	3,02	9 746	9 590	2 930	975		3 905	2,46
Loire-Atlantique						4 402	4 221	962	243		1 205	3,50
Maine-et-Loire	105	36		36	2,92	2 380	2 342	669	120		789	2,97
Mayenne	209	53	15	68	3,07	1 898	1 866	506	120		626	2,98
Sarthe	59	19	3	22	2,68	2 534	2 506	724	193		917	2,73
Vendée	23	4	2	6	3,83	2 262	2 177	601	212		813	2,68
NANTES	396	111	20	131	3,02	13 476	13 112	3 460	888		4 348	3,02

Départements et ACADEMIES	Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés (PIAL)					Total tous modes d'accompagnement						
	Élèves accompagnés	Accompagnants recrutés (en pers. phys.)			Ratio élèves / accompagnant	Élèves avec prescription MDPH	Élèves accompagnés	Accompagnants recrutés (en pers. phys.)				Ratio élèves / accompagnant
		AESH	CUI- AVS	Total				AESH	CUI- AVS	assoc. et collec. territ.	Total	
Alpes-Maritimes	196	45	10	55	3,56	4 000	3 870	1 010	268	5	1 283	3,02
Var	55	22	3	25	2,20	3 542	3 328	1 129	314	1	1 444	2,30
NICE	251	67	13	80	3,14	7 542	7 198	2 137	582	6	2 725	2,64
CHER	78	20	10	30	2,60	983	960	199	134	3	336	2,86
EURE ET LOIR	115	19	6	25	4,60	1 754	1 740	338	175		513	3,39
INDRE						946	933	233	54		287	3,25
INDRE ET LOIRE	200	35	21	56	3,57	2 140	2 006	463	215		678	2,96
LOIR ET CHER	88	20	2	22	4,00	1 146	1 114	267	61		328	3,40
LOIRET						2 119	2 110	417	141		558	3,78
ORLEANS-TOURS	481	94	39	133	3,62	9 088	8 863	1 914	780	3	2 697	3,29
PARIS	211	74	17	91	2,32	7 912	6 993	1 831	866	153	2 850	2,45
CHARENTE						1 467	1 467	384	186	1	571	2,57
CHARENTE-MARITIME						2 567	2 562	723	374		1 097	2,34
DEUX-SEVRES						1 542	1 515	396	197		593	2,55
VIENNE	6	3	1	4	1,50	1 304	1 304	373	73		446	2,92
POITIERS	6	3	1	4	1,50	6 880	6 848	1 876	830	1	2 707	2,53
ARDENNES						1 217	1 113	348	97		445	2,50
AUBE						1 021	995	183	114		297	3,35
HAUTE-MARNE						847	830	227	97		324	2,56
MARNE						2 609	2 384	566	199		765	3,12
REIMS						5 694	5 322	1 325	507		1 832	2,91
COTES D'ARMOR	56	15	6	21	2,67	2 697	2 684	865	275		1 140	2,35
FINISTERE						4 977	4 712	1 473	631		2 104	2,24
ILLE-ET-VILAINE	197	63	19	82	2,40	4 105	3 998	1 310	370		1 680	2,38
MORBIHAN	86	24	2	26	3,31	2 884	2 859	741	182	1	924	3,09
RENNES	339	101	27	128	2,65	14 663	14 253	4 386	1 458	1	5 845	2,44
REUNION	204	94	47	141	1,45	5 429	5 177	1 360	833		2 193	2,36

Départements et ACADEMIES	Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés (PIAL)				Total tous modes d'accompagnement							
	Élèves accompagnés	Accompagnants recrutés (en pers. phys.)			Ratio élèves / accompagnant	Élèves avec prescription MDPH	Élèves accompagnés	Accompagnants recrutés (en pers. phys.)				Ratio élèves / accompagnant
		AESH	CUL- AVS	Total				AESH	CUL- AVS	assoc. et collec. territ.	Total	
EURE	9	11	1	12	0,75	2 334	2 311	711	140		851	2,72
SEINE-MARITIME	357	123	47	170	2,10	4 193	4 030	1 214	402		1 616	2,49
ROUEN	366	134	48	182	2,01	6 527	6 341	1 925	542		2 467	2,57
BAS-RHIN	370	67	22	89	4,16	3 594	3 297	739	176		915	3,60
HAUT-RHIN	110	24	3	27	4,07	3 011	2 814	692	118		810	3,47
STRASBOURG	480	91	25	116	4,14	6 605	6 111	1 432	294		1 726	3,54
ARIEGE						1 000	988	291	149		440	2,25
AVEYRON	39	8		8	4,88	1 127	1 103	249	89		338	3,26
HAUTE-GARONNE						7 964	7 357	2 631	1 082		3 713	1,98
GERS						864	856	236	119		355	2,41
LOT						816	694	226	97		323	2,15
HAUTES-PYRENEES						938	931	251	114		365	2,55
TARN	82	20	6	26	3,15	1 736	1 730	475	137		612	2,83
TARN-ET-GARONNE	80	15	6	21	3,81	1 672	1 628	465	215		680	2,39
TOULOUSE	201	43	12	55	3,65	16 117	15 287	4 823	2 002		6 825	2,24
ESSONNE						6 322	6 009	1 692	801	33	2 526	2,38
HAUTS DE SEINE	67	22	5	27	2,48	4 121	4 002	963	556	52	1 571	2,55
VAL D'OISE	172	30	14	44	3,91	6 566	6 423	1 684	743	3	2 430	2,64
YVELINES	86	23		23	3,74	5 743	5 595	1 651	324	16	1 991	2,81
VERSAILLES	325	75	19	94	3,46	22 752	22 029	5 990	2 424	104	8 518	2,59
MAYOTTE						654	654	118			118	5,54
ST-PIERRE ET MIQUELON						34	31	9			9	3,44
TOTAL GENERAL	9 837	2 701	841	3 542	2,78	292 048	280 015	77 211	29 839	455	107 505	2,60

TABLEAU N° 4 B - SITUATION DE L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP AU 31/03/2019
1^{ER} DEGRÉ + 2ND DEGRÉ - ENSEIGNEMENTS PUBLIC ET PRIVÉ

Départements et ACADEMIES	Aide individuelle (hors PIAL)							Aide mutualisée (hors PIAL)					Accompagnement collectif (hors PIAL)					
	Élèves avec pres- cription MDPH	Élèves accom- pagnés	Accompagnants recrutés (en pers. phys.)				Ratio élèves / accom- pagnant	Élèves avec pres- cription MDPH	Elèves accom- pagnés	Accompagnants recrutés (en pers. phys.)			Ratio élèves / accom- pagnant	Élèves en ULIS	Accompagnants recrutés (en pers. phys.)			Ratio élèves en ULIS / accom- pagnant
			AE SH	CUI- AVS	assoc. et collec. territ.	Total				AE SH	CUI- AVS	Total			AE SH	CUI- AVS	Total	
Alpes de Haute Provence	458	360	137	57		194	1,86	63	34	20		20	1,70	274	27		27	10,15
Hautes Alpes	263	257	136	34		170	1,51	468	434	63	44	107	4,06	159	16		16	9,94
Bouches-du-Rhône	3 652	3 509	1 532	573	20	2 125	1,65	5 186	5 049	1 415	723	2 138	2,36	2 355	288	45	333	7,07
Vaucluse	1 169	1 117	521	123	117	761	1,47	364	222	245	50	295	0,75	810	42		42	19,29
AIX- MARSEILLE	5 542	5 243	2 325	787	137	3 249	1,61	6 081	5 739	1 744	817	2 561	2,24	3 598	372	45	417	8,63
AISNE	882	782	426	175		601	1,30	387	310	72	68	140	2,21	1 107	55	36	91	12,16
OISE	1 893	1 511	449	197	2	648	2,33	426	364	102	5	107	3,40	1 478	170	1	171	8,64
SOMME	654	637	335	85		420	1,52	763	725	174	67	241	3,01	543	102	57	159	3,42
AMIENS	3 429	2 930	1 210	457	2	1 669	1,76	1 576	1 399	348	140	488	2,87	3 128	327	94	421	7,43
Doubs	305	304	168	43		211	1,44	532	530	201	47	248	2,14	765	89		89	8,60
Jura	185	178	65	31		96	1,85	652	633	111	84	195	3,25	430	55	1	56	7,68
Haute-Saône	401	396	186	54		240	1,65	38	38	25	8	33	1,15	396	48		48	8,25
Territoire de Belfort	233	233	91	12		103	2,26	27	27	20	5	25	1,08	235	26		26	9,04
BESANCON	1 124	1 111	511	140		651	1,71	1 249	1 228	357	144	501	2,45	1 826	217	1	218	8,38

Départements et ACADEMIES	Aide individuelle (hors PIAL)							Aide mutualisée (hors PIAL)						Accompagnement collectif (hors PIAL)				
	Élèves avec prescription MDPH	Élèves accompagnés	Accompagnants recrutés (en pers. phys.)				Ratio élèves / accompagnant	Élèves avec prescription MDPH	Elèves accompagnés	Accompagnants recrutés (en pers. phys.)			Ratio élèves / accompagnant	Élèves en ULIS	Accompagnants recrutés (en pers. phys.)			Ratio élèves en ULIS / accompagnant
			AE SH	CUI-AVS	assoc. et collec. territ.	Total				AE SH	CUI-AVS	Total			AE SH	CUI-AVS	Total	
DORDOGNE	829	808	364	248		612	1,32	217	201	58	43	101	1,99	504	49	1	50	10,08
GIRONDE	1 486	1 480	806	367	2	1 175	1,26	1 294	1 270	485	209	694	1,83	1 300	100	50	150	8,67
LANDES	745	738	392	351		743	0,99	70	67	70	7	77	0,87	677	63	4	67	10,10
LOT-ET-GARONNE	492	488	290	73		363	1,34	524	522	251	43	294	1,78	412	44	4	48	8,58
PYRENEES-ATLANTIQUES	839	826	410	154		564	1,46	617	590	107	46	153	3,86	691	73	2	75	9,21
BORDEAUX	4 391	4 340	2 261	1 193	2	3 456	1,26	2 722	2 650	971	348	1 319	2,01	3 584	329	61	390	9,19
CALVADOS	784	774	416	104		520	1,49	855	811	278	96	374	2,17	930	58	16	74	12,57
MANCHE	447	442	254	102		356	1,24	604	576	175	97	272	2,12	826	88		88	9,39
ORNE	648	604	275	139		414	1,46	94	70	27	6	33	2,12	311	26	1	27	11,52
CAEN	1 879	1 820	945	345		1 290	1,41	1 553	1 457	480	199	679	2,15	2 067	171	17	188	10,99
ALLIER	315	308	164	32		196	1,57	204	199	119	16	135	1,47	646	49	1	50	12,92
CANTAL	105	105	62	19		81	1,30	216	216	77	14	91	2,37	148	21		21	7,05
HAUTE-LOIRE	406	404	138	46		184	2,20	360	357	128	47	175	2,04	381	26	9	35	10,89
PUY-DE-DOME	233	233	145	39		184	1,27	736	736	213	70	283	2,60	948	78		78	12,15
CLERMONT-FERRAND	1 059	1 050	509	136		645	1,63	1 516	1 508	537	147	684	2,20	2 123	174	10	184	11,54
Corse du Sud	24	24	18	2		20	1,20	207	205	67	4	71	2,89	163	16		16	10,19
Haute-Corse	107	98	58	20	1	79	1,24	151	131	46	12	58	2,26	278	22	1	23	12,09
CORSE	131	122	76	22	1	99	1,23	358	336	113	16	129	2,60	441	38	1	39	11,31
SEINE ET MARNE	1 125	1 085	622	128	7	757	1,43	3 456	3 063	1 309	379	1 688	1,81	1 801	127	4	131	13,75
SEINE ST DENIS	4 516	3 800	1 229	566	21	1 816	2,09	1 337	1 110	629	279	908	1,22	2 298	194	2	196	11,72
VAL DE MARNE	2 283	1 972	966	382	7	1 355	1,46	1 534	1 053	319	163	482	2,18	1 510	166	18	184	8,21
CRETEIL	7 924	6 857	2 816	1 076	35	3 927	1,75	6 327	5 226	2 256	821	3 077	1,70	5 609	487	24	511	10,98

Départements et ACADEMIES	Aide individuelle (hors PIAL)							Aide mutualisée (hors PIAL)						Accompagnement collectif (hors PIAL)				
	Élèves avec prescription MDPH	Élèves accompagnés	Accompagnants recrutés (en pers. phys.)				Ratio élèves / accompagnant	Élèves avec prescription MDPH	Elèves accompagnés	Accompagnants recrutés (en pers. phys.)			Ratio élèves / accompagnant	Élèves en ULIS	Accompagnants recrutés (en pers. phys.)			Ratio élèves en ULIS / accompagnant
			AE SH	CUI-AVS	assoc. et collec. territ.	Total				AE SH	CUI-AVS	Total			AE SH	CUI-AVS	Total	
COTE D'OR	524	503	295	119		414	1,21	483	430	148	85	233	1,85	722	58	4	62	11,65
NIEVRE	361	345	127	78		205	1,68	309	286	84	68	152	1,88	430	28	14	42	10,24
SAONE ET LOIRE	1 150	1 135	492	207		699	1,62	395	377	97	53	150	2,51	830	80	3	83	10,00
YONNE	416	400	227	147		374	1,07	260	250	93	106	199	1,26	144	38		38	3,79
DIJON	2 451	2 383	1 141	551		1 692	1,41	1 447	1 343	422	312	734	1,83	2 126	204	21	225	9,45
Ardèche	3							3						438	34		34	12,88
Drôme	685	669	353	190		543	1,23	1 355	1 287	299	166	465	2,77	767	58	2	60	12,78
Isère	2 076	2 036	835	302		1 137	1,79	2 765	2 702	502	194	696	3,88	1 782	136	18	154	11,57
Savoie	447	444	211	62		273	1,63	531	524	121	48	169	3,10	563	68	1	69	8,16
Haute-Savoie	1 323	1 236	468	143	2	613	2,02	1 638	1 504	314	113	427	3,52	1 039	100	4	104	9,99
GRENOBLE	4 534	4 385	1 867	697	2	2 566	1,71	6 292	6 017	1 235	521	1 756	3,43	4 589	397	25	422	10,87
GUADELOUPE	1 144	1 073	555	266		821	1,31	162	128	62	45	107	1,20	1 213	71		71	17,08
GUYANE	494	425	274	54		328	1,30	345	313	82	90	172	1,82	1 307	147		147	8,89
NORD	3 132	3 001	1 101	437		1 538	1,95	5 885	5 551	1 604	603	2 207	2,52	4 583	333	196	529	8,66
PAS-DE-CALAIS	6 248	5 393	1 851	804	8	2 663	2,03							2 079	148	16	164	12,68
LILLE	9 380	8 394	2 952	1 241	8	4 201	2,00	5 885	5 551	1 604	603	2 207	2,52	6 662	481	212	693	9,61
Corrèze	384	375	148	96		244	1,54	287	271	87	13	100	2,71	320	21	5	26	12,31
Creuse	54	50	36	8		44	1,14	182	178	68	12	80	2,23	136	14		14	9,71
Haute-Vienne	480	476	212	46		258	1,84	509	486	94	85	179	2,72	397	31		31	12,81
LIMOGES	918	901	396	150		546	1,65	978	935	248	110	358	2,61	853	66	5	71	12,01
Ain	264	262	152	28		180	1,46	1 115	1 112	347	121	468	2,38	1 018	127	7	134	7,60
Loire	647	632	317	226		543	1,16	1 971	1 923	398	409	807	2,38	1 212	159	90	249	4,87
Rhône	2 195	2 181	807	510		1 317	1,66	5 610	5 571	1 233	872	2 105	2,65	2 841	333	63	396	7,17
LYON	3 106	3 075	1 276	764		2 040	1,51	8 696	8 606	1 978	1 402	3 380	2,55	5 071	619	160	779	6,51
MARTINIQUE	889	864	332	177		509	1,70	241	232	52	1	53	4,38	573	32		32	17,91

Départements et ACADEMIES	Aide individuelle (hors PIAL)							Aide mutualisée (hors PIAL)						Accompagnement collectif (hors PIAL)				
	Élèves avec pres- cription MDPH	Élèves accom- pagnés	Accompagnants recrutés (en pers. phys.)				Ratio élèves / accom- pagnant	Élèves avec pres- cription MDPH	Elèves accom- pagnés	Accompagnants recrutés (en pers. phys.)			Ratio élèves / accom- pagnant	Élèves en ULIS	Accompagnants recrutés (en pers. phys.)			Ratio élèves en ULIS / accom- pagnant
			AE SH	CUI- AVS	assoc. et collec. territ.	Total				AE SH	CUI- AVS	Total			AE SH	CUI- AVS	Total	
AUDE	434	422	229	68		297	1,42	498	462	229	28	257	1,80	594	51		51	11,65
GARD	1 578	1 525	622	254		876	1,74	1 435	1 372	407	172	579	2,37	1 250	102	14	116	10,78
HERAULT	697	592	402	242		644	0,92	3 519	3 298	995	638	1 633	2,02	1 542	151		151	10,21
LOZERE	38	37	29	8		37	1,00	217	212	81	26	107	1,98	166	24		24	6,92
PYRENEES- ORIENTALES	1 012	987	448	314		762	1,30	439	419	101	90	191	2,19	724	50	3	53	13,66
MONTPELLIER	3 759	3 563	1 730	886		2 616	1,36	6 108	5 763	1 814	954	2 768	2,08	4 276	377	17	394	10,85
Meurthe et Moselle	402	397	269	57		326	1,22	1 704	1 674	634	275	909	1,84	947	108	2	110	8,61
Meuse	345	345	134	61		195	1,77	132	132	60	15	75	1,76	243	28		28	8,68
Moselle	587	565	484	256		740	0,76	1 513	1 422	459	130	589	2,41	1 630	163		163	10,00
Vosges	225	220	159	43		202	1,09	773	770	239	116	355	2,17	861	86		86	10,01
NANCY-METZ	1 559	1 527	1 046	417		1 463	1,04	4 122	3 998	1 392	536	1 928	2,07	3 681	385	2	387	9,51
Loire-Atlantique	1 690	1 590	573	155		728	2,18	1 190	1 109	245	77	322	3,44	1 522	144	11	155	9,82
Maine-et-Loire	877	859	449	68		517	1,66	422	402	108	43	151	2,66	976	76	9	85	11,48
Mayenne	738	720	352	85		437	1,65	412	398	71	19	90	4,42	539	30	1	31	17,39
Sarthe	1 172	1 154	540	136		676	1,71	480	470	85	45	130	3,62	823	80	9	89	9,25
Vendée	793	749	418	125		543	1,38	642	601	126	60	186	3,23	804	53	25	78	10,31
NANTES	5 270	5 072	2 332	569		2 901	1,75	3 146	2 980	634	244	878	3,39	4 664	383	55	438	10,65
Alpes-Maritimes	1 826	1 765	745	218	5	968	1,82	616	547	107	40	147	3,72	1 362	113		113	12,05
Var	1 509	1 419	784	222	1	1 007	1,41	903	779	230	85	315	2,47	1 075	93	4	97	11,08
NICE	3 335	3 184	1 529	440	6	1 975	1,61	1 519	1 326	336	125	461	2,88	2 437	205	4	209	11,66
CHER	214	209	100	72	3	175	1,19	281	263	32	52	84	3,13	410	47		47	8,72
EURE ET LOIR	335	326	138	10		148	2,20	634	629	125	139	264	2,38	670	56	20	76	8,82
INDRE	175	175	82	24		106	1,65	400	387	134	21	155	2,50	371	17	9	26	14,27
INDRE ET LOIRE	236	230	106	59		165	1,39	1 033	905	273	126	399	2,27	671	49	9	58	11,57
LOIR ET CHER	82	76	34	12		46	1,65	472	446	154	47	201	2,22	504	59		59	8,54
LOIRET	235	229	108	58		166	1,38	614	611	235	74	309	1,98	1 270	74	9	83	15,30

Départements et ACADEMIES	Aide individuelle (hors PIAL)							Aide mutualisée (hors PIAL)						Accompagnement collectif (hors PIAL)				
	Élèves avec prescription MDPH	Élèves accompagnés	Accompagnants recrutés (en pers. phys.)				Ratio élèves / accompagnant	Élèves avec prescription MDPH	Elèves accompagnés	Accompagnants recrutés (en pers. phys.)			Ratio élèves / accompagnant	Élèves en ULIS	Accompagnants recrutés (en pers. phys.)			Ratio élèves en ULIS / accompagnant
			AE SH	CUI-AVS	assoc. et collec. territ.	Total				AE SH	CUI-AVS	Total			AE SH	CUI-AVS	Total	
ORLEANS-TOURS	1 277	1 245	568	235	3	806	1,54	3 434	3 241	952	459	1 411	2,30	3 896	300	47	347	11,23
PARIS	2 515	2 242	714	556	153	1 423	1,58	3 101	2 455	789	293	1 082	2,27	2 085	254		254	8,21
CHARENTE	481	481	200	104	1	305	1,58	498	498	130	82	212	2,35	488	54		54	9,04
CHARENTE-MARITIME	692	690	364	190		554	1,25	874	871	272	163	435	2,00	1 001	87	21	108	9,27
DEUX-SEVRES	362	351	168	82		250	1,40	571	555	189	99	288	1,93	609	39	16	55	11,07
VIENNE	160	160	99	21		120	1,33	503	503	184	40	224	2,25	635	87	11	98	6,48
POITIERS	1 695	1 682	831	397	1	1 229	1,37	2 446	2 427	775	384	1 159	2,09	2 733	267	48	315	8,68
ARDENNES	528	464	239	77		316	1,47	228	188	42	19	61	3,08	461	67	1	68	6,78
AUBE	284	272	82	57		139	1,96	334	320	73	57	130	2,46	403	28		28	14,39
HAUTE-MARNE	427	416	168	92		260	1,60	95	89	33	3	36	2,47	325	26	2	28	11,61
MARNE	1 023	941	353	162		515	1,83	532	389	124	37	161	2,42	1 054	89		89	11,84
REIMS	2 262	2 093	841	388		1 229	1,70	1 189	986	273	116	389	2,53	2 243	211	3	214	10,48
COTES D'ARMOR	962	957	468	141		609	1,57	940	932	328	113	441	2,11	739	54	15	69	10,71
FINISTERE	2 750	2 605	1 132	504		1 636	1,59	1 161	1 041	261	120	381	2,73	1 066	80	7	87	12,25
ILLE-ET-VILAINE	2 297	2 204	1 090	263		1 353	1,63	594	580	102	42	144	4,03	1 017	55	46	101	10,07
MORBIHAN	1 346	1 337	548	130	1	679	1,97	627	611	106	29	135	4,53	825	63	21	84	9,82
RENNES	7 355	7 103	3 237	1 038	1	4 276	1,66	3 322	3 164	796	304	1 100	2,88	3 647	252	89	341	10,70
REUNION	2 671	2 482	953	671		1 624	1,53	483	420	197	80	277	1,52	2 071	116	35	151	13,72
EURE	511	505	259	71		330	1,53	926	909	363	68	431	2,11	888	78		78	11,38
SEINE-MARITIME	1 351	1 301	661	256		917	1,42	930	817	304	99	403	2,03	1 555	126		126	12,34
ROUEN	1 862	1 806	920	327		1 247	1,45	1 856	1 726	667	167	834	2,07	2 443	204		204	11,98
BAS-RHIN	458	364	176	60		236	1,54	1 071	868	341	75	416	2,09	1 695	155	19	174	9,74
HAUT-RHIN	906	776	342	56		398	1,95	638	571	205	38	243	2,35	1 357	121	21	142	9,56
STRASBOURG	1 364	1 140	518	116		634	1,80	1 709	1 439	547	113	660	2,18	3 052	276	40	316	9,66

Départements et ACADEMIES	Aide individuelle (hors PIAL)							Aide mutualisée (hors PIAL)						Accompagnement collectif (hors PIAL)				
	Élèves avec pres- cription MDPH	Élèves accom- pagnés	Accompagnants recrutés (en pers. phys.)				Ratio élèves / accom- pagnant	Élèves avec pres- cription MDPH	Elèves accom- pagnés	Accompagnants recrutés (en pers. phys.)			Ratio élèves / accom- pagnant	Élèves en ULIS	Accompagnants recrutés (en pers. phys.)			Ratio élèves en ULIS / accom- pagnant
			AE SH	CUI- AVS	assoc. et collec. territ.	Total				AE SH	CUI- AVS	Total			AE SH	CUI- AVS	Total	
ARIEGE	259	257	138	78		216	1,19	470	460	137	70	207	2,22	271	16	1	17	15,94
AVEYRON	165	158	63	44		107	1,48	462	445	137	38	175	2,54	461	41	7	48	9,60
HAUTE- GARONNE	1 843	1 733	1 344	377		1 721	1,01	4 255	3 758	1 100	699	1 799	2,09	1 866	187	6	193	9,67
GERS	168	166	86	45		131	1,27	428	422	135	67	202	2,09	268	15	7	22	12,18
LOT	448	369	143	89		232	1,59	149	106	62	8	70	1,51	219	21		21	10,43
HAUTES- PYRENEES	423	421	137	83		220	1,91	196	191	88	31	119	1,61	319	26		26	12,27
TARN	479	478	204	52		256	1,87	684	679	199	74	273	2,49	491	52	5	57	8,61
TARN-ET- GARONNE	462	446	240	116		356	1,25	547	519	147	88	235	2,21	583	63	5	68	8,57
TOULOUSE	4 247	4 028	2 354	884		3 238	1,24	7 191	6 580	2 004	1 075	3 079	2,14	4 478	422	31	453	9,89
ESSONNE	2 379	2 263	1 068	524	33	1 625	1,39	2 124	1 927	442	277	719	2,68	1 819	182		182	9,99
HAUTS DE SEINE	801	779	276	180	52	508	1,53	1 864	1 767	498	345	843	2,10	1 389	167	26	193	7,20
VAL D'OISE	2 668	2 616	862	442	3	1 307	2,00	1 863	1 772	604	287	891	1,99	1 863	188		188	9,91
YVELINES	2 136	2 068	975	194	16	1 185	1,75	1 826	1 746	542	121	663	2,63	1 695	111	9	120	14,13
VERSAILLES	7 984	7 726	3 182	1 340	104	4 626	1,67	7 677	7 212	2 085	1 030	3 115	2,32	6 766	648	35	683	9,91
MAYOTTE	104	104	54			54	1,93	12	12	8		8	1,50	538	56		56	9,61
ST-PIERRE ET MIQUELON	15	14	4			4	3,50	12	10	3		3	3,33	7	2		2	3,50
TOTAL GENERAL	95 669	89 984	40 259	16 320	455	57 034	1,58	92 755	86 407	25 761	11 596	37 357	2,31	93 787	8 490	1 082	9 572	9,80

TABLEAU N° 5 - NOMBRE MOYEN DE DOSSIER SUIVIS PAR LES ENSEIGNANTS RÉFÉRENTS

Régions	Académie	Départements		Nb d'ETP 2018	Nb d'esh en ordinaire 2018	Nb de dossiers
Auvergne- Rhône- Alpes	Clermont-Ferrand	03	Allier	9	1 293	144
	Clermont-Ferrand	15	Cantal	5	757	151
	Clermont-Ferrand	43	Haute-Loire	8	1 236	155
	Clermont-Ferrand	63	Puy-de-Dôme	16	2 878	180
	Clermont-Ferrand			38	6 164	162
	Grenoble	07	Ardèche	9	2 075	244
	Grenoble	26	Drôme	17	3 556	209
	Grenoble	38	Isère	33	6 492	197
	Grenoble	73	Savoie	13	2 171	167
	Grenoble	74	Haute-Savoie	21	3 851	183
	Grenoble			93	18 145	196
	Lyon	01	Ain	19	3 131	165
	Lyon	42	Loire	24	4 107	171
Lyon	69	Rhône	65	12 312	189	
Lyon			108	19 550	181	
Bourgogne- Franche- Comté	Besançon	25	Doubs	14	1 967	141
	Besançon	39	Jura	11	1 405	128
	Besançon	70	Haute-Saône	9	993	110
	Besançon	90	Territoire de Belfort	5	596	119
	Besançon			39	4 961	127
	Dijon	21	Côte d'or	14	2 011	144
	Dijon	58	Nièvre	10	1 299	137
	Dijon	71	Saône-et-Loire	18	2 859	159
	Dijon	89	Yonne	10	1 314	131
Dijon			52	7 483	145	
Bretagne	Rennes	22	Côtes-d'Armor	17	3 372	198
	Rennes	29	Finistère	24	4 958	207
	Rennes	35	Ille-et-Vilaine	25	4 866	195
	Rennes	56	Morbihan	12	3 646	304
	Rennes			78	16 842	216
Centre-Val de Loire	Orléans-Tours	18	Cher	9	1 162	129
	Orléans-Tours	28	Eure-et-Loir	13	2 353	181
	Orléans-Tours	36	Indre	6	1 209	202
	Orléans-Tours	37	Indre-et-Loire	18	2 913	166
	Orléans-Tours	41	Loir-et-Cher	9	1 470	163
	Orléans-Tours	45	Loiret	16	2 515	157
	Orléans-Tours			71	11 622	165
Corse	Corse	2A	Corse-du-Sud	5	621	138
	Corse	2B	Haute-Corse	12	741	62
	Corse			17	1 362	83
Grand Est	Nancy-Metz	54	Meurthe-et-Moselle	27	3 690	137
	Nancy-Metz	55	Meuse	6	1 040	189
	Nancy-Metz	57	Moselle	30	4 545	152
	Nancy-Metz	88	Vosges	15	2 130	142
	Nancy-Metz			78	11 405	147
	Reims	08	Ardennes	8	1 399	175
	Reims	10	Aube	8	1 337	171
	Reims	51	Marne	19	3 301	160
Reims	52	Haute-Marne	7	1 099	157	

Régions	Académie	Départements		Nb d'ETP 2018	Nb d'esh en ordinaire 2018	Nb de dossiers
	Reims			42	6 866	164
	Strasbourg	67	Bas-Rhin	27	4 361	162
	Strasbourg	68	Haut-Rhin	17	3 506	206
	Strasbourg			44	7 867	179
Guadeloupe	Guadeloupe	971	Guadeloupe	13	2 543	196
	Guadeloupe			13	2 543	196
Guyane	Guyane	973	Guyane	14	2 127	152
	Guyane			14	2 127	152
Hauts-de-France	Amiens	02	Aisne	21	3 174	155
	Amiens	60	Oise	31	4 459	144
	Amiens	80	Somme	22	3 426	156
	Amiens			74	11 059	150
	Lille	59	Nord	97	17 650	182
	Lille	62	Pas-de-Calais	47	8 917	190
Ile-de-France	Lille			144	25 567	185
	Créteil	77	Seine-et-Marne	33	7 058	214
	Créteil	93	Seine-Saint-Denis	35	8 074	231
	Créteil	94	Val-de-Marne	31	6 745	218
	Créteil			99	21 877	221
	Paris	75	Paris	46	9 650	210
	Paris			46	9 650	210
	Versailles	78	Yvelines	41	6 184	151
	Versailles	91	Essonne	45	6 586	146
	Versailles	92	Hauts-de-Seine	37	5 486	148
Versailles	95	Val-d'Oise	60	6 762	113	
Versailles			183	25 018	137	
La Réunion	La Réunion	974	La Réunion	30	5 411	180
	La Réunion			30	5 411	180
Martinique	Martinique	972	Martinique	18	2 007	112
	Martinique			18	2 007	112
Mayotte	Mayotte	976	Mayotte	8	907	113
	Mayotte			8	907	113
Normandie	Caen	14	Calvados	18	3 711	206
	Caen	50	Manche	13	2 102	162
	Caen	61	Orne	9	1 367	152
	Caen			40	7 180	180
	Rouen	27	Eure	16	2 990	187
	Rouen	76	Seine-Maritime	31	5 097	164
Rouen			47	8 087	172	
Nouvelle Aquitaine	Bordeaux	24	Dordogne	12	1 771	148
	Bordeaux	33	Gironde	32	5 983	187
	Bordeaux	40	Landes	13	1 946	150
	Bordeaux	47	Lot-et-Garonne	12	1 821	152
	Bordeaux	64	Pyrénées-Atlantiques	18	2 875	160
	Bordeaux			87	14 396	165
	Limoges	19	Corrèze	7	1 185	169
	Limoges	23	Creuse	4	566	162
	Limoges	87	Haute-Vienne	11	2 084	189
	Limoges			8	1 738	217
Poitiers	16	Charente	8	1 738	217	

Régions	Académie	Départements		Nb d'ETP 2018	Nb d'esh en ordinaire 2018	Nb de dossiers	
	Poitiers	17	Charente-Maritime	16	3 114	195	
	Poitiers	79	Deux-Sèvres	12	1 995	166	
	Poitiers	86	Vienne	10	1 748	184	
	Poitiers			46	8 595	189	
Occitanie	Montpellier	11	Aude	8	2 038	255	
	Montpellier	30	Gard	27	4 496	167	
	Montpellier	34	Hérault	33	7 433	225	
	Montpellier	48	Lozère	4	504	144	
	Montpellier	66	Pyrénées-Orientales	11	2 387	217	
		Montpellier			83	16 858	204
	Toulouse	09	Ariège	7	982	151	
	Toulouse	12	Aveyron	8	1 468	184	
	Toulouse	31	Haute-Garonne	39	8 714	223	
	Toulouse	32	Gers	6	946	158	
	Toulouse	46	Lot	6	949	165	
	Toulouse	65	Hautes-Pyrénées	8	952	119	
	Toulouse	81	Tarn	12	2 161	180	
	Toulouse	82	Tarn-et-Garonne	10	1 798	180	
		Toulouse			95	17 970	189
Pays de la Loire	Nantes	44	Loire-Atlantique	34	5 494	162	
	Nantes	49	Maine-et-Loire	21	2 956	144	
	Nantes	53	Mayenne	12	1 869	163	
	Nantes	72	Sarthe	17	2 572	156	
	Nantes	85	Vendée	14	2 558	183	
	Nantes			97	15 449	160	
Provence- Alpes-Côte d'Azur	Aix-Marseille	04	Alpes-de-Haute-Provence	5	722	144	
	Aix-Marseille	05	Hautes-Alpes	4	881	220	
	Aix-Marseille	13	Bouches-du-Rhône	60	11 668	194	
	Aix-Marseille	84	Vaucluse	22	3 422	156	
		Aix-Marseille			91	16 693	183
	Nice	06	Alpes-Maritimes	25	5 378	215	
	Nice	83	Var	22	3 932	179	
	Nice			47	9 310	198	
France				1 939	337 806	174	

TABLEAU N° 6.1 - ÉLÈVES SCOLARISÉS EN ÉTABLISSEMENT HOSPITALIER OU MÉDICO-SOCIAL (HORS SCOLARISATION PARTAGÉE) EN 2013-2014

Académie	Département	Type d'établissement		Ensemble
		Établissement médico-social	Établissement hospitalier	
AIX-MARSEILLE	004 ALPES-DE-HTE-PROVENCE	105		105
	005 HAUTES-ALPES	116	58	174
	013 BOUCHES-DU-RHONE	1 430	64	1 494
	084 VAUCLUSE	268	19	287
Total AIX-MARSEILLE		1 919	141	2 060
AMIENS	002 AISNE	561	20	581
	060 OISE	650	160	810
	080 SOMME	588	57	645
Total AMIENS		1 799	237	2 036
BESANCON	025 DOUBS	653	2	655
	039 JURA	290		290
	070 HAUTE-SAONE	221	9	230
	090 TERRITOIRE DE BELFORT	269	12	281
Total BESANCON		1 433	23	1 456
BORDEAUX	024 DORDOGNE	345		345
	033 GIRONDE	1 623	101	1 724
	040 LANDES	302	57	359
	047 LOT-ET-GARONNE	372	11	383
	064 PYRENEES-ATLANTIQUES	706	6	712
Total BORDEAUX		3 348	175	3 523
CAEN	014 CALVADOS	863	24	887
	050 MANCHE	440	11	451
	061 ORNE	677		677
Total CAEN		1 980	35	2 015
CLERMONT-FERRAND	003 ALLIER	597	12	609
	015 CANTAL	138	12	150
	043 HAUTE-LOIRE	230	10	240
	063 PUY-DE-DOME	474	65	539
Total CLERMONT-FERRAND		1 439	99	1 538
CORSE	02A CORSE-DU-SUD	34		34
	02B HAUTE-CORSE	53		53
Total CORSE		87		87
CRETEIL	077 SEINE-ET-MARNE	988	379	1 367
	093 SEINE-SAINT-DENIS	1 496	51	1 547
	094 VAL-DE-MARNE	951	61	1 012
Total CRETEIL		3 435	491	3 926
DIJON	021 COTE D'OR	453	38	491
	058 NIEVRE	320	1	321
	071 SAONE-ET-LOIRE	568	11	579
	089 YONNE	519	35	554
Total DIJON		1 860	85	1 945

Académie	Département	Type d'établissement		Ensemble
		Établissement médico-social	Établissement hospitalier	
GRENOBLE	007 ARDECHE	224		224
	026 DROME	571	6	577
	038 ISERE	1 328	66	1 394
	073 SAVOIE	460	19	479
	074 HAUTE SAVOIE	724	4	728
Total GRENOBLE		3 307	95	3 402
GUADELOUPE	971 GUADELOUPE	300	9	309
Total GUADELOUPE		300	9	309
GUYANE	973 GUYANE	152		152
Total GUYANE		152		152
LA REUNION	974 LA REUNION	580	79	659
Total LA REUNION		580	79	659
LILLE	059 NORD	3 057	113	3 170
	062 PAS-DE-CALAIS	3 030	8	3 038
Total LILLE		6 087	121	6 208
LIMOGES	019 CORREZE	256		256
	023 CREUSE	254		254
	087 HAUTE-VIENNE	463	2	465
Total LIMOGES		973	2	975
LYON	001 AIN	836	148	984
	042 LOIRE	759	41	800
	069 RHONE	1 738	56	1 794
Total LYON		3 333	245	3 578
MARTINIQUE	972 MARTINIQUE	525	12	537
Total MARTINIQUE		525	12	537
MONTPELLIER	011 AUDE	355		355
	030 GARD	693		693
	034 HERAULT	888	168	1 056
	048 LOZERE	174	4	178
	066 PYRENEES-ORIENTALES	436	42	478
Total MONTPELLIER		2 546	214	2 760
NANCY-METZ	054 MEURTHE-ET-MOSELLE	1 050	94	1 144
	055 MEUSE	157	3	160
	057 MOSELLE	1 123	1	1 124
	088 VOSGES	343	8	351
Total NANCY-METZ		2 673	106	2 779
NANTES	044 LOIRE-ATLANTIQUE	1 476	30	1 506
	049 MAINE-ET-LOIRE	742	20	762
	053 MAYENNE	190		190
	072 SARTHE	655	22	677
	085 VENDEE	583	28	611
Total NANTES		3 646	100	3 746

Académie	Département	Type d'établissement		Ensemble
		Établissement médico-social	Établissement hospitalier	
NICE	006 ALPES-MARITIMES	806	166	972
	083 VAR	902	226	1 128
Total NICE		1 708	392	2 100
ORLEANS-TOURS	018 CHER	353	2	355
	028 EURE-ET-LOIR	598	42	640
	036 INDRE	265	9	274
	037 INDRE-ET-LOIRE	701	30	731
	041 LOIR-ET-CHER	440	1	441
045 LOIRET	706	38	744	
Total ORLEANS-TOURS		3 063	122	3 185
PARIS	075 PARIS	1 290	633	1 923
Total PARIS		1 290	633	1 923
POITIERS	016 CHARENTE	514	5	519
	017 CHARENTE-MARITIME	675	8	683
	079 DEUX-SEVRES	322		322
	086 VIENNE	617	25	642
Total POITIERS		2 128	38	2 166
REIMS	008 ARDENNES	519	4	523
	010 AUBE	166		166
	051 MARNE	551	35	586
	052 HAUTE-MARNE	275	18	293
Total REIMS		1 511	57	1 568
RENNES	022 COTES D'ARMOR	734		734
	029 FINISTERE	758	36	794
	035 ILLE-ET-VILAINE	1 124	166	1 290
	056 MORBIHAN	547	91	638
Total RENNES		3 163	293	3 456
ROUEN	027 EURE	568		568
	076 SEINE MARITIME	1 592	91	1 683
Total ROUEN		2 160	91	2 251
STRASBOURG	067 BAS-RHIN	1 222	34	1 256
	068 HAUT-RHIN	1 106	2	1 108
Total STRASBOURG		2 328	36	2 364
TOULOUSE	009 ARIEGE	209	4	213
	012 AVEYRON	205	5	210
	031 HAUTE-GARONNE	1 525	110	1 635
	032 GERS	329	33	362
	046 LOT	194		194
	065 HAUTES-PYRENEES	411	19	430
	081 TARN	485	4	489
	082 TARN-ET-GARONNE	233	16	249
Total TOULOUSE		3 591	191	3 782

Académie	Département	Type d'établissement		Ensemble
		Établissement médico-social	Établissement hospitalier	
VERSAILLES	078 YVELINES	1 303	177	1 480
	091 ESSONNE	1 286	12	1 298
	092 HAUTS-DE-SEINE	1 172	39	1 211
	095 VAL-D'OISE	1 055	163	1 218
Total VERSAILLES		4 816	391	5 207
Total général		67 180	4 513	71 693

Source : MENJ-DEPP, enquête n°32 concernant la scolarisation dans les établissements hospitaliers et médico-sociaux.

TABLEAU N° 6.2 - ÉLÈVES SCOLARISÉS EN ÉTABLISSEMENT HOSPITALIER OU MÉDICO-SOCIAL (HORS SCOLARISATION PARTAGÉE) EN 2014-2015

Académie	Département	Type d'établissement		Ensemble
		Établissement médico-social	Établissement hospitalier	
AIX-MARSEILLE	004 ALPES-DE-HTE-PROVENCE	122		122
	005 HAUTES-ALPES	111		111
	013 BOUCHES-DU-RHONE	1 465		1 465
	084 VAUCLUSE	243		243
	02B HAUTE-CORSE	24	144	168
Total AIX-MARSEILLE		1 965	144	2 109
AMIENS	002 AISNE	546		546
	060 OISE	603		603
	080 SOMME	571		571
	02B HAUTE-CORSE	4	268	272
Total AMIENS		1 724	268	1 992
BESANCON	025 DOUBS	601		601
	039 JURA	300		300
	070 HAUTE-SAONE	246		246
	090 TERRITOIRE DE BELFORT	242		242
	02B HAUTE-CORSE	19	33	52
Total BESANCON		1 408	33	1 441
BORDEAUX	024 DORDOGNE	308		308
	033 GIRONDE	1 895		1 895
	040 LANDES	287		287
	047 LOT-ET-GARONNE	332		332
	064 PYRENEES-ATLANTIQUES	588		588
	02B HAUTE-CORSE	103	177	280
Total BORDEAUX		3 513	177	3 690
CAEN	014 CALVADOS	819		819
	050 MANCHE	450		450
	061 ORNE	659		659
	02B HAUTE-CORSE	6	31	37
Total CAEN		1 934	31	1 965
CLERMONT-FERRAND	003 ALLIER	571		571
	015 CANTAL	126		126
	043 HAUTE-LOIRE	250		250
	063 PUY-DE-DOME	403		403
	02B HAUTE-CORSE	5	89	94
Total CLERMONT-FERRAND		1 355	89	1 444
CORSE	02A CORSE-DU-SUD	39		39
	02B HAUTE-CORSE	49	1	50
Total CORSE		88	1	89
CRETEIL	077 SEINE-ET-MARNE	825		825
	093 SEINE-SAINT-DENIS	1 502		1 502
	094 VAL-DE-MARNE	902		902
	02B HAUTE-CORSE	43	451	494
Total CRETEIL		3 272	451	3 723

Académie	Département	Type d'établissement		Ensemble
		Établissement médico-social	Établissement hospitalier	
DIJON	021 COTE D'OR	464		464
	058 NIEVRE	311		311
	071 SAONE-ET-LOIRE	539		539
	089 YONNE	505		505
	02B HAUTE-CORSE	13	93	106
Total DIJON		1 832	93	1 925
GRENOBLE	007 ARDECHE	244		244
	026 DROME	568		568
	038 ISERE	1 320		1 320
	073 SAVOIE	474		474
	074 HAUTE SAVOIE	745		745
02B HAUTE-CORSE	34	105	139	
Total GRENOBLE		3 385	105	3 490
GUADELOUPE	971 HAUTE-CORSE	296		296
	02B HAUTE-CORSE		10	10
Total GUADELOUPE		296	10	306
GUYANE	973 HAUTE-CORSE	143		143
Total GUYANE		143		143
LA REUNION	974 HAUTE-CORSE	619		619
	02B HAUTE-CORSE	1	20	21
Total LA REUNION		620	20	640
LILLE	059 NORD	2 753		2 753
	062 PAS-DE-CALAIS	2 855		2 855
	02B HAUTE-CORSE	23	109	132
Total LILLE		5 631	109	5 740
LIMOGES	019 CORREZE	276		276
	023 CREUSE	229		229
	087 HAUTE-VIENNE	365		365
	02B HAUTE-CORSE	2	6	8
Total LIMOGES		872	6	878
LYON	001 AIN	763		763
	042 LOIRE	704		704
	069 RHONE	1 799		1 799
	02B HAUTE-CORSE	22	123	145
Total LYON		3 288	123	3 411
MARTINIQUE	972 HAUTE-CORSE	539		539
	02B HAUTE-CORSE		6	6
Total MARTINIQUE		539	6	545
MONTPELLIER	011 AUDE	291		291
	030 GARD	645		645
	034 HERAULT	863		863
	048 LOZERE	155		155
	066 PYRENEES-ORIENTALES	469		469
	02B HAUTE-CORSE	28	194	222
Total MONTPELLIER		2 451	194	2 645

Académie	Département	Type d'établissement		Ensemble
		Établissement médico-social	Établissement hospitalier	
NANCY-METZ	054 MEURTHE-ET-MOSELLE	1 022		1 022
	055 MEUSE	133		133
	057 MOSELLE	1 009		1 009
	088 VOSGES	359		359
	02B HAUTE-CORSE	45	57	102
Total NANCY-METZ		2 568	57	2 625
NANTES	044 LOIRE-ATLANTIQUE	1 371		1 371
	049 MAINE-ET-LOIRE	893		893
	053 MAYENNE	198		198
	072 SARTHE	722		722
	085 VENDEE	556		556
	02B HAUTE-CORSE	31	188	219
Total NANTES		3 771	188	3 959
NICE	006 ALPES-MARITIMES	703		703
	083 VAR	854		854
	02B HAUTE-CORSE	5	370	375
Total NICE		1 562	370	1 932
ORLEANS-TOURS	018 CHER	369		369
	028 EURE-ET-LOIR	590		590
	036 INDRE	258		258
	037 INDRE-ET-LOIRE	713		713
	041 LOIR-ET-CHER	432		432
	045 LOIRET	725		725
	02B HAUTE-CORSE	28	84	112
Total ORLEANS-TOURS		3 115	84	3 199
PARIS	075 PARIS	1 122		1 122
	02B HAUTE-CORSE	2	593	595
Total PARIS		1 124	593	1 717
POITIERS	016 CHARENTE	408		408
	017 CHARENTE-MARITIME	715		715
	079 DEUX-SEVRES	341		341
	086 VIENNE	571		571
	02B HAUTE-CORSE	7	64	71
Total POITIERS		2 042	64	2 106
REIMS	008 ARDENNES	527		527
	010 AUBE	212		212
	051 MARNE	529		529
	052 HAUTE-MARNE	260		260
	02B HAUTE-CORSE	8	48	56
Total REIMS		1 536	48	1 584
RENNES	022 COTES D'ARMOR	712		712
	029 FINISTERE	917		917
	035 ILLE-ET-VILAINE	1 094		1 094
	056 MORBIHAN	512		512
	02B HAUTE-CORSE	19	304	323
Total RENNES		3 254	304	3 558

Académie	Département	Type d'établissement		Ensemble
		Établissement médico-social	Établissement hospitalier	
ROUEN	027 EURE	699		699
	076 SEINE MARITIME	1 514		1 514
	02B HAUTE-CORSE	2	103	105
Total ROUEN		2 215	103	2 318
STRASBOURG	067 BAS-RHIN	1 208		1 208
	068 HAUT-RHIN	940		940
	02B HAUTE-CORSE	16	67	83
Total STRASBOURG		2 164	67	2 231
TOULOUSE	009 ARIEGE	103		103
	012 AVEYRON	371		371
	031 HAUTE-GARONNE	1 490		1 490
	032 GERS	326		326
	046 LOT	210		210
	065 HAUTES-PYRENEES	398		398
	081 TARN	494		494
	082 TARN-ET-GARONNE	260		260
02B HAUTE-CORSE	63	168	231	
Total TOULOUSE		3 715	168	3 883
VERSAILLES	078 YVELINES	1 273		1 273
	091 ESSONNE	1 203		1 203
	092 HAUTS-DE-SEINE	1 010		1 010
	095 VAL-D'OISE	1 110		1 110
	02B HAUTE-CORSE	19	403	422
Total VERSAILLES		4 615	403	5 018
Total général		65 997	4 309	70 306

Source : MENJ-DEPP, enquête n°32 concernant la scolarisation dans les établissements hospitaliers et médico-sociaux.

TABLEAU N° 6.3 - ÉLÈVES SCOLARISÉS EN ÉTABLISSEMENT HOSPITALIER OU MÉDICO-SOCIAL (HORS SCOLARISATION PARTAGÉE) EN 2015-2016

Académie	Département	Type d'établissement		Ensemble
		Établissement médico-social	Établissement hospitalier	
AIX-MARSEILLE	004 ALPES-DE-HTE-PROVENCE	99		99
	005 HAUTES-ALPES	124	48	172
	013 BOUCHES-DU-RHONE	1 330	59	1 389
	084 VAUCLUSE	291	14	305
Total AIX-MARSEILLE		1 844	121	1 965
AMIENS	002 AISNE	558	18	576
	060 OISE	571	172	743
	080 SOMME	594	52	646
Total AMIENS		1 723	242	1 965
BESANCON	025 DOUBS	665	1	666
	039 JURA	312	2	314
	070 HAUTE-SAONE	248	5	253
	090 TERRITOIRE DE BELFORT	233	5	238
Total BESANCON		1 458	13	1 471
BORDEAUX	024 DORDOGNE	309	4	313
	033 GIRONDE	1 803	129	1 932
	040 LANDES	287	122	409
	047 LOT-ET-GARONNE	388	14	402
	064 PYRENEES-ATLANTIQUES	617	11	628
Total BORDEAUX		3 404	280	3 684
CAEN	014 CALVADOS	785	31	816
	050 MANCHE	430	11	441
	061 ORNE	608		608
Total CAEN		1 823	42	1 865
CLERMONT-FERRAND	003 ALLIER	605	4	609
	015 CANTAL	140	3	143
	043 HAUTE-LOIRE	249	9	258
	063 PUY-DE-DOME	400	54	454
Total CLERMONT-FERRAND		1 394	70	1 464
CORSE	02A CORSE-DU-SUD	34		34
	02B HAUTE-CORSE	49		49
Total CORSE		83		83
CRETEIL	077 SEINE-ET-MARNE	925	374	1 299
	093 SEINE-SAINT-DENIS	1 595	36	1 631
	094 VAL-DE-MARNE	1 002	50	1 052
Total CRETEIL		3 522	460	3 982
DIJON	021 COTE D'OR	449	51	500
	058 NIEVRE	331	1	332
	071 SAONE-ET-LOIRE	543	14	557
	089 YONNE	541	41	582
Total DIJON		1 864	107	1 971

Académie	Département	Type d'établissement		Ensemble
		Établissement médico-social	Établissement hospitalier	
GRENOBLE	007 ARDECHE	248		248
	026 DROME	548	4	552
	038 ISERE	1 346	63	1 409
	073 SAVOIE	485	27	512
	074 HAUTE SAVOIE	761	4	765
Total GRENOBLE		3 388	98	3 486
GUADELOUPE	971 GUADELOUPE	427	53	480
Total GUADELOUPE		427	53	480
GUYANE	973 GUYANE	108		108
Total GUYANE		108		108
LA REUNION	974 LA REUNION	730	49	779
Total LA REUNION		730	49	779
LILLE	059 NORD	3 207	116	3 323
	062 PAS-DE-CALAIS	2 998	13	3 011
Total LILLE		6 205	129	6 334
LIMOGES	019 CORREZE	248		248
	023 CREUSE	173		173
	087 HAUTE-VIENNE	370	4	374
Total LIMOGES		791	4	795
LYON	001 AIN	789	149	938
	042 LOIRE	810	11	821
	069 RHONE	1 992	59	2 051
Total LYON		3 591	219	3 810
MARTINIQUE	972 MARTINIQUE	554	9	563
Total MARTINIQUE		554	9	563
MAYOTTE	976 MAYOTTE	70		70
Total MAYOTTE		70		70
MONTPELLIER	011 AUDE	280		280
	030 GARD	699		699
	034 HERAULT	953	115	1 068
	048 LOZERE	158	6	164
	066 PYRENEES-ORIENTALES	415	55	470
Total MONTPELLIER		2 505	176	2 681
NANCY-METZ	054 MEURTHE-ET-MOSELLE	1 050	47	1 097
	055 MEUSE	214	4	218
	057 MOSELLE	1 146	24	1 170
	088 VOSGES	373		373
Total NANCY-METZ		2 783	75	2 858

Académie	Département	Type d'établissement		Ensemble
		Établissement médico-social	Établissement hospitalier	
NANTES	044 LOIRE-ATLANTIQUE	1 403	72	1 475
	049 MAINE-ET-LOIRE	873	12	885
	053 MAYENNE	217	1	218
	072 SARTHE	693	151	844
	085 VENDEE	548	29	577
Total NANTES		3 734	265	3 999
NICE	006 ALPES-MARITIMES	779	92	871
	083 VAR	848	134	982
Total NICE		1 627	226	1 853
ORLEANS-TOURS	018 CHER	331		331
	028 EURE-ET-LOIR	576	24	600
	036 INDRE	261	6	267
	037 INDRE-ET-LOIRE	732	27	759
	041 LOIR-ET-CHER	404	7	411
	045 LOIRET	717	11	728
Total ORLEANS-TOURS		3 021	75	3 096
PARIS	075 PARIS	1 220	349	1 569
Total PARIS		1 220	349	1 569
POITIERS	016 CHARENTE	553	22	575
	017 CHARENTE-MARITIME	705	32	737
	079 DEUX-SEVRES	353	14	367
	086 VIENNE	472	14	486
Total POITIERS		2 083	82	2 165
REIMS	008 ARDENNES	525	4	529
	010 AUBE	208	2	210
	051 MARNE	574	28	602
	052 HAUTE-MARNE	158	15	173
Total REIMS		1 465	49	1 514
RENNES	022 COTES D'ARMOR	725		725
	029 FINISTERE	931	27	958
	035 ILLE-ET-VILAINE	1 115	261	1 376
	056 MORBIHAN	575	115	690
Total RENNES		3 346	403	3 749
ROUEN	027 EURE	738	3	741
	076 SEINE MARITIME	1 424	72	1 496
Total ROUEN		2 162	75	2 237
STRASBOURG	067 BAS-RHIN	1 208	21	1 229
	068 HAUT-RHIN	981	19	1 000
Total STRASBOURG		2 189	40	2 229

Académie	Département	Type d'établissement		Ensemble
		Établissement médico-social	Établissement hospitalier	
TOULOUSE	009 ARIEGE	202	2	204
	012 AVEYRON	377	4	381
	031 HAUTE-GARONNE	1 314	119	1 433
	032 GERS	290	40	330
	046 LOT	203		203
	065 HAUTES-PYRENEES	378	20	398
	081 TARN	344		344
	082 TARN-ET-GARONNE	208	13	221
Total TOULOUSE		3 316	198	3 514
VERSAILLES	078 YVELINES	1 298	148	1 446
	091 ESSONNE	1 285	36	1 321
	092 HAUTS-DE-SEINE	991	19	1 010
	095 VAL-D'OISE	1 087	152	1 239
Total VERSAILLES		4 661	355	5 016
Total général		67 091	4 264	71 355

Source : MENJ-DEPP, enquête n°32 concernant la scolarisation dans les établissements hospitaliers et médico-sociaux.

TABLEAU N° 6.4 - ÉLÈVES SCOLARISÉS EN ÉTABLISSEMENT HOSPITALIER OU MÉDICO-SOCIAL (HORS SCOLARISATION PARTAGÉE) EN 2016-2017

Académie	Département	Type d'établissement		Ensemble
		Établissement médico-social	Établissement hospitalier	
AIX-MARSEILLE	004 ALPES-DE-HTE-PROVENCE	87		87
	005 HAUTES-ALPES	118	56	174
	013 BOUCHES-DU-RHONE	1 429	90	1 519
	084 VAUCLUSE	325	19	344
Total AIX-MARSEILLE		1 959	165	2 124
AMIENS	002 AISNE	592	25	617
	060 OISE	571	154	725
	080 SOMME	576	47	623
Total AMIENS		1 739	226	1 965
BESANCON	025 DOUBS	630	8	638
	039 JURA	307		307
	070 HAUTE-SAONE	248	6	254
	090 TERRITOIRE DE BELFORT	207	4	211
Total BESANCON		1 392	18	1 410
BORDEAUX	024 DORDOGNE	269	1	270
	033 GIRONDE	1 899	132	2 031
	040 LANDES	322	87	409
	047 LOT-ET-GARONNE	392	9	401
	064 PYRENEES-ATLANTIQUES	668	11	679
Total BORDEAUX		3 550	240	3 790
CAEN	014 CALVADOS	898	14	912
	050 MANCHE	439	5	444
	061 ORNE	672		672
Total CAEN		2 009	19	2 028
CLERMONT-FERRAND	003 ALLIER	607	12	619
	015 CANTAL	129	4	133
	043 HAUTE-LOIRE	253	10	263
	063 PUY-DE-DOME	380	34	414
Total CLERMONT-FERRAND		1 369	60	1 429
CORSE	02A CORSE-DU-SUD	54		54
	02B HAUTE-CORSE	48		48
Total CORSE		102		102
CRETEIL	077 SEINE-ET-MARNE	980	428	1 408
	093 SEINE-SAINT-DENIS	1 605	92	1 697
	094 VAL-DE-MARNE	979	74	1 053
Total CRETEIL		3 564	594	4 158
DIJON	021 COTE D'OR	451	35	486
	058 NIEVRE	283	1	284
	071 SAONE-ET-LOIRE	530	10	540
	089 YONNE	526	24	550
Total DIJON		1 790	70	1 860

Académie	Département	Type d'établissement		Ensemble
		Établissement médico-social	Établissement hospitalier	
GRENOBLE	007 ARDECHE	250		250
	026 DROME	545		545
	038 ISERE	1 315	72	1 387
	073 SAVOIE	435	18	453
	074 HAUTE SAVOIE	771	2	773
Total GRENOBLE		3 316	92	3 408
GUADELOUPE	971 GUADELOUPE	414	36	450
Total GUADELOUPE		414	36	450
GUYANE	973 GUYANE	156	5	161
Total GUYANE		156	5	161
LA REUNION	974 LA REUNION	578	74	652
Total LA REUNION		578	74	652
LILLE	059 NORD	2 993	148	3 141
	062 PAS-DE-CALAIS	3 062	3	3 065
Total LILLE		6 055	151	6 206
LIMOGES	019 CORREZE	191		191
	023 CREUSE	238		238
	087 HAUTE-VIENNE	424	8	432
Total LIMOGES		853	8	861
LYON	001 AIN	790	185	975
	042 LOIRE	770	16	786
	069 RHONE	1 913	43	1 956
Total LYON		3 473	244	3 717
MARTINIQUE	972 MARTINIQUE	542	11	553
Total MARTINIQUE		542	11	553
MAYOTTE	976 MAYOTTE	71		71
Total MAYOTTE		71		71
MONTPELLIER	011 AUDE	343		343
	030 GARD	692		692
	034 HERAULT	907	154	1 061
	048 LOZERE	150	7	157
	066 PYRENEES-ORIENTALES	432	48	480
Total MONTPELLIER		2 524	209	2 733
NANCY-METZ	054 MEURTHE-ET-MOSELLE	1 051	78	1 129
	055 MEUSE	216	3	219
	057 MOSELLE	1 130	3	1 133
	088 VOSGES	367	10	377
Total NANCY-METZ		2 764	94	2 858
NANTES	044 LOIRE-ATLANTIQUE	1 487	55	1 542
	049 MAINE-ET-LOIRE	779	19	798
	053 MAYENNE	205	3	208
	072 SARTHE	641	143	784
	085 VENDEE	555	25	580
Total NANTES		3 667	245	3 912

Académie	Département	Type d'établissement		Ensemble
		Établissement médico-social	Établissement hospitalier	
NICE	006 ALPES-MARITIMES	728	124	852
	083 VAR	840	150	990
Total NICE		1 568	274	1 842
ORLEANS-TOURS	018 CHER	341		341
	028 EURE-ET-LOIR	649	12	661
	036 INDRE	271	6	277
	037 INDRE-ET-LOIRE	656	29	685
	041 LOIR-ET-CHER	404	4	408
	045 LOIRET	743	24	767
Total ORLEANS-TOURS		3 064	75	3 139
PARIS	075 PARIS	1 163	290	1 453
Total PARIS		1 163	290	1 453
POITIERS	016 CHARENTE	530	24	554
	017 CHARENTE-MARITIME	707	21	728
	079 DEUX-SEVRES	366		366
	086 VIENNE	608	15	623
Total POITIERS		2 211	60	2 271
REIMS	008 ARDENNES	512	3	515
	010 AUBE	220	1	221
	051 MARNE	597	5	602
	052 HAUTE-MARNE	277	17	294
Total REIMS		1 606	26	1 632
RENNES	022 COTES D'ARMOR	668		668
	029 FINISTERE	861	28	889
	035 ILLE-ET-VILAINE	1 081	162	1 243
	056 MORBIHAN	578	114	692
Total RENNES		3 188	304	3 492
ROUEN	027 EURE	761	3	764
	076 SEINE MARITIME	1 517	81	1 598
Total ROUEN		2 278	84	2 362
STRASBOURG	067 BAS-RHIN	1 178	50	1 228
	068 HAUT-RHIN	975	14	989
Total STRASBOURG		2 153	64	2 217
TOULOUSE	009 ARIEGE	210	7	217
	012 AVEYRON	395	9	404
	031 HAUTE-GARONNE	1 426	111	1 537
	032 GERS	306	35	341
	046 LOT	206		206
	065 HAUTES-PYRENEES	396	16	412
	081 TARN	518	4	522
	082 TARN-ET-GARONNE	198	23	221
Total TOULOUSE		3 655	205	3 860

Académie	Département	Type d'établissement		Ensemble
		Établissement médico-social	Établissement hospitalier	
VERSAILLES	078 YVELINES	1 259	161	1 420
	091 ESSONNE	1 441	36	1 477
	092 HAUTS-DE-SEINE	1 106	23	1 129
	095 VAL-D'OISE	1 108	150	1 258
Total VERSAILLES		4 914	370	5 284
Total général		67 687	4 313	72 000

Source : MENJ-DEPP, enquête n°32 concernant la scolarisation dans les établissements hospitaliers et médico-sociaux.

TABLEAU N° 6.5 - ÉLÈVES SCOLARISÉS EN ÉTABLISSEMENT HOSPITALIER OU MÉDICO-SOCIAL (HORS SCOLARISATION PARTAGÉE) EN 2017-2018

Académie	Département		Type d'établissement		Ensemble
			Établissement médico-social	Établissement hospitalier	
AIX-MARSEILLE	004	ALPES-DE-HTE-PROVENCE	101		101
	005	HAUTES-ALPES	133	58	191
	013	BOUCHES-DU-RHONE	1 349	82	1 431
	084	VAUCLUSE	317	3	320
Total AIX-MARSEILLE			1 900	143	2 043
AMIENS	002	AISNE	566	31	597
	060	OISE	662	160	822
	080	SOMME	552	33	585
Total AMIENS			1 780	224	2 004
BESANCON	025	DOUBS	662	4	666
	039	JURA	302		302
	070	HAUTE-SAONE	263	4	267
	090	TERRITOIRE DE BELFORT	192	1	193
Total BESANCON			1 419	9	1 428
BORDEAUX	024	DORDOGNE	297	1	298
	033	GIRONDE	1 736	133	1 869
	040	LANDES	263	91	354
	047	LOT-ET-GARONNE	397	7	404
	064	PYRENEES-ATLANTIQUES	635	32	667
Total BORDEAUX			3 328	264	3 592
CAEN	014	CALVADOS	858	20	878
	050	MANCHE	460	16	476
	061	ORNE	648		648
Total CAEN			1 966	36	2 002
CLERMONT-FERRAND	003	ALLIER	590	4	594
	015	CANTAL	134	4	138
	043	HAUTE-LOIRE	210		210
	063	PUY-DE-DOME	332	59	391
Total CLERMONT-FERRAND			1 266	67	1 333
CORSE	02A	CORSE-DU-SUD	51		51
	02B	HAUTE-CORSE	49		49
Total CORSE			100		100
CRETEIL	077	SEINE-ET-MARNE	1 026	386	1 412
	093	SEINE-SAINT-DENIS	1 670	90	1 760
	094	VAL-DE-MARNE	960	69	1 029
Total CRETEIL			3 656	545	4 201
DIJON	021	COTE D'OR	482	46	528
	058	NIEVRE	286	1	287
	071	SAONE-ET-LOIRE	556	7	563
	089	YONNE	524	27	551
Total DIJON			1 848	81	1 929

Académie	Département		Type d'établissement		Ensemble
			Établissement médico-social	Établissemen t hospitalier	
GRENOBLE	007	ARDECHE	249		249
	026	DROME	529		529
	038	ISERE	1 316	73	1 389
	073	SAVOIE	454	1	455
	074	HAUTE SAVOIE	763		763
Total GRENOBLE			3 311	74	3 385
GUADELOUPE	971	GUADELOUPE	223		223
Total GUADELOUPE			223		223
GUYANE	973	GUYANE	117	7	124
Total GUYANE			117	7	124
LA REUNION	974	LA REUNION	545	23	568
Total LA REUNION			545	23	568
LILLE	059	NORD	3 071	100	3 171
	062	PAS-DE-CALAIS	3 024	11	3 035
Total LILLE			6 095	111	6 206
LIMOGES	019	CORREZE	262		262
	023	CREUSE	248		248
	087	HAUTE-VIENNE	346	7	353
Total LIMOGES			856	7	863
LYON	001	AIN	755	200	955
	042	LOIRE	746	14	760
	069	RHONE	1 892	40	1 932
Total LYON			3 393	254	3 647
MARTINIQUE	972	MARTINIQUE	557		557
Total MARTINIQUE			557		557
MAYOTTE	976	MAYOTTE	64		64
Total MAYOTTE			64		64
MONTPELLIER	011	AUDE	320		320
	030	GARD	636		636
	034	HERAULT	925	127	1 052
	048	LOZERE	152	5	157
	066	PYRENEES-ORIENTALES	435	58	493
Total MONTPELLIER			2 468	190	2 658
NANCY-METZ	054	MEURTHE-ET-MOSELLE	711		711
	055	MEUSE	229	3	232
	057	MOSELLE	1 089		1 089
	088	VOSGES	359	4	363
Total NANCY-METZ			2 388	7	2 395
NANTES	044	LOIRE-ATLANTIQUE	1 481	78	1 559
	049	MAINE-ET-LOIRE	674	24	698
	053	MAYENNE	174	9	183
	072	SARTHE	610	90	700
	085	VENDEE	524	29	553
Total NANTES			3 463	230	3 693

Académie	Département		Type d'établissement		Ensemble
			Établissement médico-social	Établissement hospitalier	
NICE	006	ALPES-MARITIMES	656	137	793
	083	VAR	757	160	917
Total NICE			1 413	297	1 710
ORLEANS-TOURS	018	CHER	365		365
	028	EURE-ET-LOIR	587	19	606
	036	INDRE	278	5	283
	037	INDRE-ET-LOIRE	669	29	698
	041	LOIR-ET-CHER	407	1	408
	045	LOIRET	724	22	746
Total ORLEANS-TOURS			3 030	76	3 106
PARIS	075	PARIS	794	268	1 062
Total PARIS			794	268	1 062
POITIERS	016	CHARENTE	539	7	546
	017	CHARENTE-MARITIME	700	44	744
	079	DEUX-SEVRES	361	1	362
	086	VIENNE	499	21	520
Total POITIERS			2 099	73	2 172
REIMS	008	ARDENNES	499	3	502
	010	AUBE	212	4	216
	051	MARNE	598	7	605
	052	HAUTE-MARNE	273	20	293
Total REIMS			1 582	34	1 616
RENNES	022	COTES D'ARMOR	680		680
	029	FINISTERE	884	23	907
	035	ILLE-ET-VILAINE	916	358	1 274
	056	MORBIHAN	561	111	672
Total RENNES			3 041	492	3 533
ROUEN	027	EURE	655	2	657
	076	SEINE MARITIME	1 073	76	1 149
Total ROUEN			1 728	78	1 806
STRASBOURG	067	BAS-RHIN	1 248	36	1 284
	068	HAUT-RHIN	916	18	934
Total STRASBOURG			2 164	54	2 218
TOULOUSE	009	ARIEGE	217	4	221
	012	AVEYRON	372	9	381
	031	HAUTE-GARONNE	1 290	95	1 385
	032	GERS	280	35	315
	046	LOT	190		190
	065	HAUTES-PYRENEES	391	17	408
	081	TARN	404		404
	082	TARN-ET-GARONNE	228	10	238
Total TOULOUSE			3 372	170	3 542
VERSAILLES	078	YVELINES	1 283	173	1 456
	091	ESSONNE	1 314	27	1 341
	092	HAUTS-DE-SEINE	1 383	33	1 416
	095	VAL-D'OISE	1 099	203	1 302
Total VERSAILLES			5 079	436	5 515
Total général			65 045	4 250	69 295

Source : MENJ-DEPP, enquête n°32 concernant la scolarisation dans les établissements hospitaliers et médico-sociaux.

TABLEAU N° 7 - ÉLÈVES ACCOMPAGNÉS PAR LES SERVICES D'ÉDUCATION SPÉCIALE ET DE SOINS À DOMICILE (SESSAD) EN 2017-2018

Académie	Département		Élèves principalement accompagnés par un intervenant rattaché à un SESSAD
AIX-MARSEILLE	004	ALPES-DE-HTE-PROVENCE	128
	005	HAUTES-ALPES	58
	013	BOUCHES-DU-RHONE	1 293
	084	VAUCLUSE	405
Total AIX-MARSEILLE			1 884
AMIENS	002	AISNE	413
	060	OISE	577
	080	SOMME	476
Total AMIENS			1 466
BESANCON	025	DOUBS	642
	039	JURA	249
	070	HAUTE-SAONE	229
	090	TERRITOIRE DE BELFORT	141
Total BESANCON			1 261
BORDEAUX	024	DORDOGNE	319
	033	GIRONDE	860
	040	LANDES	278
	047	LOT-ET-GARONNE	247
	064	PYRENEES-ATLANTIQUES	387
Total BORDEAUX			2 091
CAEN	014	CALVADOS	582
	050	MANCHE	377
	061	ORNE	237
Total CAEN			1 196
CLERMONT-FERRAND	003	ALLIER	248
	015	CANTAL	170
	043	HAUTE-LOIRE	298
	063	PUY-DE-DOME	517
Total CLERMONT-FERRAND			1 233
CORSE	02A	CORSE-DU-SUD	133
	02B	HAUTE-CORSE	183
Total CORSE			316
CRETEIL	077	SEINE-ET-MARNE	1 116
	093	SEINE-SAINT-DENIS	525
	094	VAL-DE-MARNE	466
Total CRETEIL			2 107

Académie	Département		Élèves principalement accompagnés par un intervenant rattaché à un SESSAD
DIJON	021	COTE D'OR	597
	058	NIEVRE	163
	071	SAONE-ET-LOIRE	422
	089	YONNE	222
Total DIJON			1 404
GRENOBLE	007	ARDECHE	251
	026	DROME	3
	038	ISERE	1 160
	073	SAVOIE	358
	074	HAUTE SAVOIE	524
Total GRENOBLE			2 296
GUADELOUPE	971	GUADELOUPE	452
Total GUADELOUPE			452
GUYANE	973	GUYANE	395
Total GUYANE			395
LA REUNION	974	LA REUNION	571
Total LA REUNION			571
LILLE	059	NORD	2 134
	062	PAS-DE-CALAIS	1 282
Total LILLE			3 416
LIMOGES	019	CORREZE	191
	023	CREUSE	131
	087	HAUTE-VIENNE	360
Total LIMOGES			682
LYON	001	AIN	603
	042	LOIRE	559
	069	RHONE	1 320
Total LYON			2 482
MARTINIQUE	972	MARTINIQUE	429
Total MARTINIQUE			429
MONTPELLIER	011	AUDE	229
	030	GARD	611
	034	HERAULT	818
	048	LOZERE	61
	066	PYRENEES-ORIENTALES	388
Total MONTPELLIER			2 107
NANCY-METZ	054	MEURTHE-ET-MOSELLE	409
	055	MEUSE	234
	057	MOSELLE	731
	088	VOSGES	282
Total NANCY-METZ			1 656

Académie	Département		Élèves principalement accompagnés par un intervenant rattaché à un SESSAD
NANTES	044	LOIRE-ATLANTIQUE	1 175
	049	MAINE-ET-LOIRE	749
	053	MAYENNE	348
	072	SARTHE	499
	085	VENDEE	548
Total NANTES			3 319
NICE	006	ALPES-MARITIMES	638
	083	VAR	532
Total NICE			1 170
ORLEANS-TOURS	018	CHER	247
	028	EURE-ET-LOIR	237
	036	INDRE	149
	037	INDRE-ET-LOIRE	592
	041	LOIR-ET-CHER	253
	045	LOIRET	365
Total ORLEANS-TOURS			1 843
PARIS	075	PARIS	726
Total PARIS			726
POITIERS	016	CHARENTE	334
	017	CHARENTE-MARITIME	484
	079	DEUX-SEVRES	393
	086	VIENNE	595
Total POITIERS			1 806
REIMS	008	ARDENNES	296
	010	AUBE	218
	051	MARNE	331
	052	HAUTE-MARNE	188
Total REIMS			1 033
RENNES	022	COTES D'ARMOR	642
	029	FINISTERE	718
	035	ILLE-ET-VILAINE	735
	056	MORBIHAN	662
Total RENNES			2 757
ROUEN	027	EURE	529
	076	SEINE MARITIME	959
Total ROUEN			1 488
STRASBOURG	067	BAS-RHIN	773
	068	HAUT-RHIN	545
Total STRASBOURG			1 318

Académie	Département		Élèves principalement accompagnés par un intervenant rattaché à un SESSAD
TOULOUSE	009	ARIEGE	114
	012	AVEYRON	65
	031	HAUTE-GARONNE	291
	032	GERS	137
	046	LOT	138
	065	HAUTES-PYRENEES	214
	081	TARN	286
082	TARN-ET-GARONNE	205	
Total TOULOUSE			1 450
VERSAILLES	078	YVELINES	939
	091	ESSONNE	757
	092	HAUTS-DE-SEINE	842
	095	VAL-D'OISE	608
Total VERSAILLES			3 146
Total général			47 500

Source : MENJ-DEPP et MENJ-DGESCO, enquêtes n°3 et n°12 relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le 1er degré et dans le 2nd degré.

**TABLEAU N° 8 - ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS PAR LE CNED
DE 2009 À 2018**

Académie	Département	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2017	2018
AIX-MARSEILLE							5			
	ALPES-DE-HTE-PROVENCE	1					1	1		4
	BOUCHES-DU-RHONE	2	7		1	6		4	5	4
	HAUTES-ALPES	2	3	4	2					
	VAUCLUSE			4	5	8	1	11		1
Total AIX-MARSEILLE		5	10	8	8	14	7	16	5	9
AMIENS							16			
	AISNE	1	1	2		2	3	3	6	7
	OISE	3	4	3	10	13	8	9	16	19
	SOMME	6	15	10	1	2		23	2	1
Total AMIENS		10	20	15	11	17	27	35	24	27
BESANCON							8			
	DOUBS		1		1	4	1		1	4
	HAUTE-SAONE	1								
	JURA	5	7	6	10	6	1	4	10	4
	TERRITOIRE DE BELFORT			2	2			1	1	
Total BESANCON		6	8	8	13	10	10	5	12	8
BORDEAUX							6			
	DORDOGNE		1	1	1	2		3	2	3
	GIRONDE	16	1		3	3	3	2	5	7
	LANDES		2	2	4	4	1	3	1	2
	LOT-ET-GARONNE	1						5	1	4
	PYRENEES-ATLANTIQUES	1	2	3	2		1	1	5	2
Total BORDEAUX		18	6	6	10	9	11	14	14	18
CAEN							2			
	CALVADOS			1		1		1		
	MANCHE		2	2	3	4			1	1
	ORNE	10	7							
Total CAEN		10	9	3	3	5	2	1	1	1
CLERMONT-FERRAND							2			
	ALLIER	1			1		2	1		3
	CANTAL					2	1	3	2	2
	HAUTE-LOIRE					1		1	1	
	PUY-DE-DOME	1	1	1	1				1	2
Total CLERMONT-FERRAND		2	1	1	2	3	5	5	4	7
CORSE		8	9	10	5	6	7	3		
	CORSE-DU-SUD								3	4
	HAUTE-CORSE								3	5
Total CORSE		8	9	10	5	6	7	3	6	9

Académie	Département	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2017	2018
CRETEIL							6			
	SEINE-ET-MARNE	1			1		1	4	4	2
	SEINE-SAINT-DENIS	2	2	1	3	5	2	4	8	12
	VAL-DE-MARNE	3	3	4	2	3	2	2	8	5
Total CRETEIL		6	5	5	6	8	11	10	20	19
DIJON							6			
	COTE D'OR	14	18					1	1	2
	NIEVRE		11			1	2	5		
	SAONE-ET-LOIRE			1	1	1		1		1
	YONNE			1				1	2	1
Total DIJON		14	29	2	1	2	8	8	3	4
GRENOBLE							17			
	ARDECHE				1	1	1	1		3
	HAUTE SAVOIE	2	5	5	7	11	3	17	6	9
	ISERE	21	12	5	13	19	11	17	10	19
	SAVOIE		1	4				2	3	1
Total GRENOBLE		23	18	14	21	31	32	37	19	32
GUADELOUPE	GUADELOUPE	1	1				1			
Total GUADELOUPE		1	1				1			
GUYANE	GUYANE						1		1	
Total GUYANE							1		1	
LILLE							3			
	NORD	3	6	3	4	6	1	4	5	7
	PAS-DE-CALAIS		1		1	1	1		1	
Total LILLE		3	7	3	5	7	5	4	6	7
LIMOGES							4			
	CORREZE	2	2	3	6	5	1	4	1	1
	CREUSE			3	1	1	1			
	HAUTE-VIENNE					1		1		1
Total LIMOGES		2	2	6	7	7	6	5	1	2
LYON	AIN	4				3	2	3		3
	RHONE		3		1		1	2	2	2
Total LYON		4	3		1	3	3	5	2	5
MARTINIQUE	MARTINIQUE			1	1	1	2	1	4	2
Total MARTINIQUE				1	1	1	2	1	4	2
MONTPELLIER							9			
	AUDE								6	5
	GARD	3	5	4	3	1		2	1	1
	HERAULT		3	2	2	1			3	7
	PYRENEES-ORIENTALES	1	2	3	4	4	1	6	10	13
Total MONTPELLIER		4	10	9	9	6	10	8	20	26

Académie	Département	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2017	2018
NANCY-METZ							10			
	MEURTHE-ET-MOSELLE	2		4	4	5	1	3		1
	MEUSE								1	
	MOSELLE		1	1	4	7	1	6	2	7
	VOSGES	1	1	3	3	2	1	3	5	6
Total NANCY-METZ		3	2	8	11	14	13	12	8	14
NANTES							3			
	LOIRE-ATLANTIQUE		3	6	5	6	3	5	5	2
	MAINE-ET-LOIRE	10	5			4		8	5	1
	MAYENNE	2	4	1	1	3				
	SARTHE	1	4	1	1			1	1	2
	VENDEE	7	3		1	2	1		3	
Total NANTES		20	19	8	8	15	7	14	14	5
NICE							2			
	ALPES-MARITIMES		5	3	1		3	1	7	1
	VAR	4	3	5	4	2	2	8	2	1
Total NICE		4	8	8	5	2	7	9	9	2
ORLEANS-TOURS							4			
	CHER					3	1	2		
	EURE-ET-LOIR		3	1	1			1	1	
	INDRE								1	
	INDRE-ET-LOIRE		3	3		4	1	2	1	
	LOIRET	1	4		1			1	3	
	LOIR-ET-CHER		4	3		2	1	6	6	
Total ORLEANS-TOURS		1	14	7	2	9	7	12	12	
PARIS	PARIS								3	
Total PARIS									3	
POITIERS							9			
	CHARENTE			1						
	CHARENTE-MARITIME	1		2	2	4	1	4	2	4
	DEUX-SEVRES	2	2	2	2	1	1	1	3	2
	VIENNE		2	2	2	4		3	3	4
Total POITIERS		3	4	7	6	9	11	8	8	10
REIMS							3			
	ARDENNES		2	2	4	2	3	3	6	5
	AUBE				1	2	3		1	5
	HAUTE-MARNE					1				
	MARNE	2	2	1	5	2		5	3	4
Total REIMS		2	4	3	10	7	9	8	10	14
RENNES							6			
	COTES D'ARMOR	6	5	6	5	6	2	5	6	4
	FINISTERE	1	1	2	3	5	4	6	3	3
	ILLE-ET-VILAINE	2	3	2	2			1	9	10
	MORBIHAN	3	2	3	1		2	5		7
Total RENNES		12	11	13	11	11	14	17	18	24

Académie	Département	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2017	2018
ROUEN							3			
	EURE				1	1			5	6
	SEINE MARITIME	2	4	2	2	1	1	6	4	
Total ROUEN		2	4	2	3	2	4	6	9	6
STRASBOURG							1			
	BAS-RHIN		13	3	6	2	1	2	2	3
	HAUT-RHIN	2	1	4	6	2	1	5		1
Total STRASBOURG		2	14	7	12	4	3	7	2	4
TOULOUSE							14			
	ARIEGE	1				3		1		
	AVEYRON		8	4	7	1	1			
	GERS			11	11	1		1	1	
	HAUTE-GARONNE	8		1	2	3		1		
	HAUTES-PYRENEES		2				1	1	2	2
	LOT	2	1	1	1	1		1	4	2
	TARN				3	4		3	6	7
	TARN-ET-GARONNE	1	2	1	2	3	1	3	4	7
Total TOULOUSE		12	13	18	26	16	17	11	17	18
VERSAILLES							3			
	ESSONNE		2	1	1	2	2	2	1	1
	HAUTS-DE-SEINE					1				2
	VAL-D'OISE			2	1	1		1	2	3
	YVELINES	1	2		2	2		6	13	4
Total VERSAILLES		1	4	3	4	6	5	9	16	10
Total général		178	235	175	201	224	245	270	268	283

Source : MENJ-DEPP et MENJ-DGESCO, enquêtes n°3 et n°12 relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le 1er degré et dans le 2nd degré

TABLEAU N° 9.1 - SITUATION DE L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP AU 30/09/2015 1^{ER} DEGRÉ + 2ND DEGRÉ - ENSEIGNEMENTS PUBLIC ET PRIVÉ

DÉPARTEMENTS ET ACADEMIES	Aide individuelle				Aide mutualisée				Total aides individuelle + mutualisée			
	Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accompagnés	dont élèves en attente		Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accompagnés	dont élèves en attente		Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accompagnés	dont élèves en attente	
			Nombre	%			Nombre	%			Nombre	%
ALPES DE HAUTE PROVENCE	213	213			16	16			229	229		
HAUTES ALPES	203	202	1	0,5%	160	159	1	0,6%	363	361	2	0,6%
BOUCHES-DU-RHÔNE	2 033	1 814	219	10,8%	2 887	2 609	278	9,6%	4 920	4 423	497	10,1%
VAUCLUSE	785	728	57	7,3%	275	243	32	11,6%	1 060	971	89	8,4%
AIX-MARSEILLE	3 234	2 957	277	8,6%	3 338	3 027	311	9,3%	6 572	5 984	588	8,9%
 AISNE	897	821	76	8,5%	241	226	15	6,2%	1 138	1 047	91	8,0%
 OISE	1 393	1 280	113	8,1%	362	309	53	14,6%	1 755	1 589	166	9,5%
 SOMME	584	580	4	0,7%	561	556	5	0,9%	1 145	1 136	9	0,8%
AMIENS	2 874	2 681	193	6,7%	1 164	1 091	73	6,3%	4 038	3 772	266	6,6%
 DOUBS	426	410	16	3,8%	195	187	8	4,1%	621	597	24	3,9%
 JURA	374	356	18	4,8%	189	180	9	4,8%	563	536	27	4,8%
 HAUTE-SAÔNE	417	417							417	417		
TERRITOIRE DE BELFORT	202	202			11	11			213	213		
BESANCON	1 419	1 385	34	2,4%	395	378	17	4,3%	1 814	1 763	51	2,8%
 DORDOGNE	481	410	71	14,8%	72	58	14	19,4%	553	468	85	15,4%
 GIRONDE	1 634	1 601	33	2,0%	672	661	11	1,6%	2 306	2 262	44	1,9%
 LANDES	535	513	22	4,1%	40	38	2	5,0%	575	551	24	4,2%
 LOT-ET-GARONNE	521	430	91	17,5%	31	28	3	9,7%	552	458	94	17,0%
 PYRENEES-ATLANTIQUES	773	735	38	4,9%	175	166	9	5,1%	948	901	47	5,0%
BORDEAUX	3 944	3 689	255	6,5%	990	951	39	3,9%	4 934	4 640	294	6,0%
 CALVADOS	772	772			396	319	77	19,4%	1 168	1 091	77	6,6%
 MANCHE	403	397	6	1,5%	457	449	8	1,8%	860	846	14	1,6%
 ORNE	577	486	91	15,8%	36	34	2	5,6%	613	520	93	15,2%
CAEN	1 752	1 655	97	5,5%	889	802	87	9,8%	2 641	2 457	184	7,0%
 ALLIER	171	165	6	3,5%	85	82	3	3,5%	256	247	9	3,5%
 CANTAL	84	81	3	3,6%	98	90	8	8,2%	182	171	11	6,0%
 HAUTE-LOIRE	422	422			170	170			592	592		
 PUY-DE-DOME	295	285	10	3,4%	592	563	29	4,9%	887	848	39	4,4%
CLERMONT-FERRAND	972	953	19	2,0%	945	905	40	4,2%	1 917	1 858	59	3,1%

DÉPARTEMENTS ET ACADEMIES	Aide individuelle				Aide mutualisée				Total aides individuelle + mutualisée			
	Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accompagnés	dont élèves en attente		Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accompagnés	dont élèves en attente		Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accompagnés	dont élèves en attente	
			Nombre	%			Nombre	%			Nombre	%
CORSE DU SUD	41	40	1	2,4%	119	109	10	8,4%	160	149	11	6,9%
HAUTE-CORSE	113	109	4	3,5%	109	107	2	1,8%	222	216	6	2,7%
CORSE	154	149	5	3,2%	228	216	12	5,3%	382	365	17	4,5%
SEINE ET MARNE	2 091	2 064	27	1,3%	394	387	7	1,8%	2 485	2 451	34	1,4%
SEINE ST DENIS	2 425	2 193	232	9,6%	543	459	84	15,5%	2 968	2 652	316	10,6%
VAL DE MARNE	1 766	1 629	137	7,8%	657	518	139	21,2%	2 423	2 147	276	11,4%
CRETEIL	6 282	5 886	396	6,3%	1 594	1 364	230	14,4%	7 876	7 250	626	7,9%
COTE D'OR	517	482	35	6,8%	146	131	15	10,3%	663	613	50	7,5%
NIEVRE	198	169	29	14,6%	160	141	19	11,9%	358	310	48	13,4%
SAONE ET LOIRE	988	875	113	11,4%	288	245	43	14,9%	1 276	1 120	156	12,2%
YONNE	375	306	69	18,4%	180	148	32	17,8%	555	454	101	18,2%
DIJON	2 078	1 832	246	11,8%	774	665	109	14,1%	2 852	2 497	355	12,4%
ARDÈCHE	431	428	3	0,7%	408	398	10	2,5%	839	826	13	1,5%
DRÔME	544	486	58	10,7%	709	570	139	19,6%	1 253	1 056	197	15,7%
ISÈRE	1 815	1 718	97	5,3%	1 219	1 155	64	5,3%	3 034	2 873	161	5,3%
SAVOIE	321	312	9	2,8%	468	449	19	4,1%	789	761	28	3,5%
HAUTE-SAVOIE	945	879	66	7,0%	759	711	48	6,3%	1 704	1 590	114	6,7%
GRENOBLE	4 056	3 823	233	5,7%	3 563	3 283	280	7,9%	7 619	7 106	513	6,7%
GUADELOUPE	684	616	68	9,9%	78	78			762	694	68	8,9%
GUYANE	437	413	24	5,5%	147	140	7	4,8%	584	553	31	5,3%
NORD	3 844	3 346	498	13,0%	2 197	1 966	231	10,5%	6 041	5 312	729	12,1%
PAS-DE-CALAIS	4 954	4 620	334	6,7%					4 954	4 620	334	6,7%
LILLE	8 798	7 966	832	9,5%	2 197	1 966	231	10,5%	10 995	9 932	1 063	9,7%
CORRÈZE	389	379	10	2,6%	106	101	5	4,7%	495	480	15	3,0%
CREUSE	31	28	3	9,7%	112	101	11	9,8%	143	129	14	9,8%
HAUTE-VIENNE	393	382	11	2,8%	276	266	10	3,6%	669	648	21	3,1%
LIMOGES	813	789	24	3,0%	494	468	26	5,3%	1 307	1 257	50	3,8%
AIN	169	169			785	770	15	1,9%	954	939	15	1,6%
LOIRE	331	324	7	2,1%	1 156	1 123	33	2,9%	1 487	1 447	40	2,7%
RHÔNE	1 077	1 053	24	2,2%	3 487	3 452	35	1,0%	4 564	4 505	59	1,3%
LYON	1 577	1 546	31	2,0%	5 428	5 345	83	1,5%	7 005	6 891	114	1,6%
MARTINIQUE	652	643	9	1,4%	181	181			833	824	9	1,1%

DÉPARTEMENTS ET ACADEMIES	Aide individuelle				Aide mutualisée				Total aides individuelle + mutualisée			
	Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accompagnés	dont élèves en attente		Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accompagnés	dont élèves en attente		Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accompagnés	dont élèves en attente	
			Nombre	%			Nombre	%			Nombre	%
AUDE	506	386	120	23,7%	68	68			574	454	120	20,9%
GARD	1 123	1 074	49	4,4%	560	533	27	4,8%	1 683	1 607	76	4,5%
HERAULT	513	491	22	4,3%	1 188	1 181	7	0,6%	1 701	1 672	29	1,7%
LOZERE	12	12			115	115			127	127		
PYRENEES-ORIENTALES	574	388	186	32,4%	270	128	142	52,6%	844	516	328	38,9%
MONTPELLIER	2 728	2 351	377	13,8%	2 201	2 025	176	8,0%	4 929	4 376	553	11,2%
MEURTHE ET MOSELLE	527	502	25	4,7%	1 508	1 468	40	2,7%	2 035	1 970	65	3,2%
MEUSE	299	294	5	1,7%	45	44	1	2,2%	344	338	6	1,7%
MOSELLE	866	818	48	5,5%	1 297	1 195	102	7,9%	2 163	2 013	150	6,9%
VOSGES	150	146	4	2,7%	526	502	24	4,6%	676	648	28	4,1%
NANCY-METZ	1 842	1 760	82	4,5%	3 376	3 209	167	4,9%	5 218	4 969	249	4,8%
LOIRE-ATLANTIQUE	1 046	1 011	35	3,3%	1 040	982	58	5,6%	2 086	1 993	93	4,5%
MAINE-ET-LOIRE	673	623	50	7,4%	338	312	26	7,7%	1 011	935	76	7,5%
MAYENNE	500	457	43	8,6%	358	303	55	15,4%	858	760	98	11,4%
SARTHE	766	699	67	8,7%	144	117	27	18,8%	910	816	94	10,3%
VENDÉE	633	544	89	14,1%	486	418	68	14,0%	1 119	962	157	14,0%
NANTES	3 618	3 334	284	7,8%	2 366	2 132	234	9,9%	5 984	5 466	518	8,7%
ALPES-MARITIMES	1 554	1 428	126	8,1%	194	167	27	13,9%	1 748	1 595	153	8,8%
VAR	1 583	1 312	271	17,1%	3	3			1 586	1 315	271	17,1%
NICE	3 137	2 740	397	12,7%	197	170	27	13,7%	3 334	2 910	424	12,7%
CHER	212	190	22	10,4%	145	121	24	16,6%	357	311	46	12,9%
EURE ET LOIR	680	595	85	12,5%	22	22			702	617	85	12,1%
INDRE	151	150	1	0,7%	208	206	2	1,0%	359	356	3	0,8%
INDRE ET LOIRE	357	312	45	12,6%	421	367	54	12,8%	778	679	99	12,7%
LOIR ET CHER	106	99	7	6,6%	253	236	17	6,7%	359	335	24	6,7%
LOIRET	53	51	2	3,8%	585	554	31	5,3%	638	605	33	5,2%
ORLEANS-TOURS	1 559	1 397	162	10,4%	1 634	1 506	128	7,8%	3 193	2 903	290	9,1%
PARIS	1 584	1 474	110	6,9%	1 496	1 339	157	10,5%	3 080	2 813	267	8,7%

DÉPARTEMENTS ET ACADEMIES	Aide individuelle				Aide mutualisée				Total aides individuelle + mutualisée			
	Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accompagnés	dont élèves en attente		Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accompagnés	dont élèves en attente		Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accompagnés	dont élèves en attente	
			Nombre	%			Nombre	%			Nombre	%
CHARENTE	713	713			2	2			715	715		
CHARENTE-MARITIME	892	892			402	399	3	0,7%	1 294	1 291	3	0,2%
DEUX-SEVRES	558	557	1	0,2%	187	187			745	744	1	0,1%
VIENNE	236	236			297	297			533	533		
POITIERS	2 399	2 398	1	0,0%	888	885	3	0,3%	3 287	3 283	4	0,1%
ARDENNES	429	429			82	82			511	511		
AUBE	350	340	10	2,9%	160	156	4	2,5%	510	496	14	2,7%
HAUTE-MARNE	366	352	14	3,8%	45	38	7	15,6%	411	390	21	5,1%
MARNE	549	506	43	7,8%	142	130	12	8,5%	691	636	55	8,0%
REIMS	1 694	1 627	67	4,0%	429	406	23	5,4%	2 123	2 033	90	4,2%
COTES D'ARMOR	1 196	1 087	109	9,1%	287	250	37	12,9%	1 483	1 337	146	9,8%
FINISTERE	2 096	1 930	166	7,9%	388	363	25	6,4%	2 484	2 293	191	7,7%
ILLE-ET-VILAINE	1 674	1 601	73	4,4%	641	583	58	9,0%	2 315	2 184	131	5,7%
MORBIHAN	852	806	46	5,4%	482	436	46	9,5%	1 334	1 242	92	6,9%
RENNES	5 818	5 424	394	6,8%	1 798	1 632	166	9,2%	7 616	7 056	560	7,4%
REUNION	1 824	1 703	121	6,6%	160	149	11	6,9%	1 984	1 852	132	6,7%
EURE	676	578	98	14,5%	814	610	204	25,1%	1 490	1 188	302	20,3%
SEINE-MARITIME	1 358	997	361	26,6%	360	313	47	13,1%	1 718	1 310	408	23,7%
ROUEN	2 034	1 575	459	22,6%	1 174	923	251	21,4%	3 208	2 498	710	22,1%
BAS-RHIN	400	357	43	10,8%	555	490	65	11,7%	955	847	108	11,3%
HAUT-RHIN	854	745	109	12,8%	29	27	2	6,9%	883	772	111	12,6%
STRASBOURG	1 254	1 102	152	12,1%	584	517	67	11,5%	1 838	1 619	219	11,9%
ARIEGE	294	279	15	5,1%	175	161	14	8,0%	469	440	29	6,2%
AVEYRON	211	202	9	4,3%	279	266	13	4,7%	490	468	22	4,5%
HAUTE-GARONNE	1 638	1 440	198	12,1%	829	740	89	10,7%	2 467	2 180	287	11,6%
GERS	175	168	7	4,0%	207	200	7	3,4%	382	368	14	3,7%
LOT	208	185	23	11,1%	20	19	1	5,0%	228	204	24	10,5%
HAUTES-PYRENEES	308	297	11	3,6%	10	10			318	307	11	3,5%
TARN	397	397			409	409			806	806		
TARN-ET-GARONNE	371	300	71	19,1%	326	262	64	19,6%	697	562	135	19,4%

DÉPARTEMENTS ET ACADEMIES	Aide individuelle				Aide mutualisée				Total aides individuelle + mutualisée			
	Élèves avec pres- cription MDPH	dont élèves accom- pagnés	dont élèves en attente		Élèves avec pres- cription MDPH	dont élèves accom- pagnés	dont élèves en attente		Élèves avec pres- cription MDPH	dont élèves accom- pagnés	dont élèves en attente	
			Nombre	%			Nombre	%			Nombre	%
TOULOUSE	3 602	3 268	334	9,3%	2 255	2 067	188	8,3%	5 857	5 335	522	8,9%
ESSONNE	2 252	1 862	390	17,3%	591	424	167	28,3%	2 843	2 286	557	19,6%
HAUTS DE SEINE	811	777	34	4,2%	1 066	1 021	45	4,2%	1 877	1 798	79	4,2%
VAL D'OISE	2 210	2 110	100	4,5%	444	379	65	14,6%	2 654	2 489	165	6,2%
YVELINES	2 409	2 229	180	7,5%	425	400	25	5,9%	2 834	2 629	205	7,2%
VERSAILLES	7 682	6 978	704	9,2%	2 526	2 224	302	12,0%	10 208	9 202	1 006	9,9%
MAYOTTE	85	79	6	7,1%	9	7	2	22,2%	94	86	8	8,5%
ST-PIERRE ET MIQUELON	17	12	5	29,4%					17	12	5	29,4%
TOTAL GENERAL	80 603	74 205	6 398	7,9%	43 498	40 051	3 447	7,9%	124 101	114 256	9 845	7,9%

TABLEAU N° 9.2 - SITUATION DE L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP AU 30/09/2016 1^{ER} DEGRÉ + 2ND DEGRÉ - ENSEIGNEMENTS PUBLIC ET PRIVÉ

DÉPARTEMENTS ET ACADEMIES	Aide individuelle				Aide mutualisée				Total aides individuelle + mutualisée			
	Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accom - pagnés	dont élèves en attente		Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accom - pagnés	dont élèves en attente		Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accom - pagnés	dont élèves en attente	
			Nombre	%			Nombre	%			Nombre	%
ALPES DE HAUTE PROVENCE	289	257	32	11,1%	15	15			304	272	32	10,5%
HAUTES ALPES	213	203	10	4,7%	227	220	7	3,1%	440	423	17	3,9%
BOUCHES-DU-RHÔNE	2 438	2 426	12	0,5%	3 432	3 412	20	0,6%	5 870	5 838	32	0,5%
VAUCLUSE	1 098	942	156	14,2%	176	133	43	24,4%	1 274	1 075	199	15,6%
AIX-MARSEILLE	4 038	3 828	210	5,2%	3 850	3 780	70	1,8%	7 888	7 608	280	3,5%
AISNE	834	780	54	6,5%	301	288	13	4,3%	1 135	1 068	67	5,9%
OISE	1 763	1 624	139	7,9%	354	297	57	16,1%	2 117	1 921	196	9,3%
SOMME	640	628	12	1,9%	635	625	10	1,6%	1 275	1 253	22	1,7%
AMIENS	3 237	3 032	205	6,3%	1 290	1 210	80	6,2%	4 527	4 242	285	6,3%
DOUBS	398	382	16	4,0%	270	268	2	0,7%	668	650	18	2,7%
JURA	128	127	1	0,8%	544	544			672	671	1	0,1%
HAUTE-SAÔNE	440	440							440	440		
TERRITOIRE DE BELFORT	179	179			8	8			187	187		
BESANCON	1 145	1 128	17	1,5%	822	820	2	0,2%	1 967	1 948	19	1,0%
DORDOGNE	559	526	33	5,9%	91	78	13	14,3%	650	604	46	7,1%
GIRONDE	1 233	1 218	15	1,2%	594	570	24	4,0%	1 827	1 788	39	2,1%
LANDES	613	602	11	1,8%	17	14	3	17,6%	630	616	14	2,2%
LOT-ET-GARONNE	590	536	54	9,2%	114	72	42	36,8%	704	608	96	13,6%
PYRENEES-ATLANTIQUES	703	686	17	2,4%	333	319	14	4,2%	1 036	1 005	31	3,0%
BORDEAUX	3 698	3 568	130	3,5%	1 149	1 053	96	8,4%	4 847	4 621	226	4,7%
CALVADOS	720	663	57	7,9%	659	587	72	10,9%	1 379	1 250	129	9,4%
MANCHE	418	412	6	1,4%	516	505	11	2,1%	934	917	17	1,8%
ORNE	570	563	7	1,2%	34	31	3	8,8%	604	594	10	1,7%
CAEN	1 708	1 638	70	4,1%	1 209	1 123	86	7,1%	2 917	2 761	156	5,3%

DÉPARTEMENTS ET ACADEMIES	Aide individuelle				Aide mutualisée				Total aides individuelle + mutualisée			
	Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accom - pagnés	dont élèves en attente		Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accom - pagnés	dont élèves en attente		Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accom - pagnés	dont élèves en attente	
			Nombre	%			Nombre	%			Nombre	%
ALLIER	209	184	25	12,0%	107	81	26	24,3%	316	265	51	16,1%
CANTAL	93	93			110	110			203	203		
HAUTE-LOIRE	359	359			256	256			615	615		
PUY-DE-DOME	280	274	6	2,1%	727	704	23	3,2%	1 007	978	29	2,9%
CLERMONT-FERRAND	941	910	31	3,3%	1 200	1 151	49	4,1%	2 141	2 061	80	3,7%
CORSE DU SUD	15	13	2	13,3%	165	159	6	3,6%	180	172	8	4,4%
HAUTE-CORSE	96	95	1	1,0%	126	126			222	221	1	0,5%
CORSE	111	108	3	2,7%	291	285	6	2,1%	402	393	9	2,2%
SEINE ET MARNE	2 255	2 221	34	1,5%	702	693	9	1,3%	2 957	2 914	43	1,5%
SEINE ST DENIS	2 636	2 538	98	3,7%	914	848	66	7,2%	3 550	3 386	164	4,6%
VAL DE MARNE	1 948	1 665	283	14,5%	675	518	157	23,3%	2 623	2 183	440	16,8%
CRETEIL	6 839	6 424	415	6,1%	2 291	2 059	232	10,1%	9 130	8 483	647	7,1%
COTE D'OR	533	501	32	6,0%	197	165	32	16,2%	730	666	64	8,8%
NIEVRE	267	224	43	16,1%	202	184	18	8,9%	469	408	61	13,0%
SAONE ET LOIRE	968	916	52	5,4%	272	229	43	15,8%	1 240	1 145	95	7,7%
YONNE	321	309	12	3,7%	133	126	7	5,3%	454	435	19	4,2%
DIJON	2 089	1 950	139	6,7%	804	704	100	12,4%	2 893	2 654	239	8,3%
ARDÈCHE	523	468	55	10,5%	374	319	55	14,7%	897	787	110	12,3%
DRÔME	601	512	89	14,8%	973	720	253	26,0%	1 574	1 232	342	21,7%
ISÈRE	1 904	1 812	92	4,8%	1 399	1 333	66	4,7%	3 303	3 145	158	4,8%
SAVOIE	349	347	2	0,6%	451	447	4	0,9%	800	794	6	0,8%
HAUTE-SAVOIE	985	847	138	14,0%	975	815	160	16,4%	1 960	1 662	298	15,2%
GRENOBLE	4 362	3 986	376	8,6%	4 172	3 634	538	12,9%	8 534	7 620	914	10,7%
GUADELOUPE	954	708	246	25,8%	82	82			1 036	790	246	23,7%
GUYANE	574	566	8	1,4%	264	264			838	830	8	1,0%
NORD	4 040	3 320	720	17,8%	2 862	2 038	824	28,8%	6 902	5 358	1 544	22,4%
PAS-DE-CALAIS	4 625	4 373	252	5,4%					4 625	4 373	252	5,4%
LILLE	8 665	7 693	972	11,2%	2 862	2 038	824	28,8%	11 527	9 731	1 796	15,6%
CORRÈZE	499	441	58	11,6%	96	78	18	18,8%	595	519	76	12,8%
CREUSE	37	35	2	5,4%	145	135	10	6,9%	182	170	12	6,6%
HAUTE-VIENNE	373	371	2	0,5%	317	317			690	688	2	0,3%
LIMOGES	909	847	62	6,8%	558	530	28	5,0%	1 467	1 377	90	6,1%

DÉPARTEMENTS ET ACADEMIES	Aide individuelle				Aide mutualisée				Total aides individuelle + mutualisée			
	Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accom - pagnés	dont élèves en attente		Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accom - pagnés	dont élèves en attente		Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accom - pagnés	dont élèves en attente	
			Nombre	%			Nombre	%			Nombre	%
AIN	186	182	4	2,2%	826	814	12	1,5%	1 012	996	16	1,6%
LOIRE	383	368	15	3,9%	1 281	1 211	70	5,5%	1 664	1 579	85	5,1%
RHÔNE	1 193	1 122	71	6,0%	4 084	3 704	380	9,3%	5 277	4 826	451	8,5%
LYON	1 762	1 672	90	5,1%	6 191	5 729	462	7,5%	7 953	7 401	552	6,9%
MARTINIQUE	789	695	94	11,9%	239	221	18	7,5%	1 028	916	112	10,9%
AUDE	446	385	61	13,7%	215	175	40	18,6%	661	560	101	15,3%
GARD	1 236	1 136	100	8,1%	1 015	801	214	21,1%	2 251	1 937	314	13,9%
HERAULT	405	394	11	2,7%	1 778	1 700	78	4,4%	2 183	2 094	89	4,1%
LOZERE	18	18			156	151	5	3,2%	174	169	5	2,9%
PYRENEES-ORIENTALES	707	667	40	5,7%	281	256	25	8,9%	988	923	65	6,6%
MONTPELLIER	2 812	2 600	212	7,5%	3 445	3 083	362	10,5%	6 257	5 683	574	9,2%
MEURTHE ET MOSELLE	405	385	20	4,9%	1 418	1 338	80	5,6%	1 823	1 723	100	5,5%
MEUSE	333	330	3	0,9%	49	48	1	2,0%	382	378	4	1,0%
MOSELLE	556	540	16	2,9%	1 241	1 226	15	1,2%	1 797	1 766	31	1,7%
VOSGES	162	158	4	2,5%	579	561	18	3,1%	741	719	22	3,0%
NANCY-METZ	1 456	1 413	43	3,0%	3 287	3 173	114	3,5%	4 743	4 586	157	3,3%
LOIRE-ATLANTIQUE	1 134	1 089	45	4,0%	1 038	1 008	30	2,9%	2 172	2 097	75	3,5%
MAINE-ET-LOIRE	826	679	147	17,8%	349	296	53	15,2%	1 175	975	200	17,0%
MAYENNE	442	421	21	4,8%	375	362	13	3,5%	817	783	34	4,2%
SARTHE	822	767	55	6,7%	125	94	31	24,8%	947	861	86	9,1%
VENDÉE	708	629	79	11,2%	411	340	71	17,3%	1 119	969	150	13,4%
NANTES	3 932	3 585	347	8,8%	2 298	2 100	198	8,6%	6 230	5 685	545	8,7%
ALPES-MARITIMES	1 399	1 366	33	2,4%	363	339	24	6,6%	1 762	1 705	57	3,2%
VAR	1 575	1 447	128	8,1%	6	6			1 581	1 453	128	8,1%
NICE	2 974	2 813	161	5,4%	369	345	24	6,5%	3 343	3 158	185	5,5%
CHER	203	193	10	4,9%	163	145	18	11,0%	366	338	28	7,7%
EURE ET LOIR	538	497	41	7,6%	219	188	31	14,2%	757	685	72	9,5%
INDRE	167	162	5	3,0%	244	214	30	12,3%	411	376	35	8,5%
INDRE ET LOIRE	229	223	6	2,6%	653	612	41	6,3%	882	835	47	5,3%
LOIR ET CHER	81	74	7	8,6%	310	299	11	3,5%	391	373	18	4,6%

DÉPARTEMENTS ET ACADEMIES	Aide individuelle				Aide mutualisée				Total aides individuelle + mutualisée			
	Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accom - pagnés	dont élèves en attente		Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accom - pagnés	dont élèves en attente		Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accom - pagnés	dont élèves en attente	
			Nombre	%			Nombre	%			Nombre	%
LOIRET	75	69	6	8,0%	482	455	27	5,6%	557	524	33	5,9%
ORLEANS-TOURS	1 293	1 218	75	5,8%	2 071	1 913	158	7,6%	3 364	3 131	233	6,9%
PARIS	2 050	1 881	169	8,2%	1 977	1 645	332	16,8%	4 027	3 526	501	12,4%
CHARENTE	518	497	21	4,1%	237	225	12	5,1%	755	722	33	4,4%
CHARENTE-MARITIME	790	757	33	4,2%	474	459	15	3,2%	1 264	1 216	48	3,8%
DEUX-SEVRES	353	353			341	341			694	694		
VIENNE	149	149			439	439			588	588		
POITIERS	1 810	1 756	54	3,0%	1 491	1 464	27	1,8%	3 301	3 220	81	2,5%
ARDENNES	457	449	8	1,8%	127	127			584	576	8	1,4%
AUBE	309	297	12	3,9%	183	175	8	4,4%	492	472	20	4,1%
HAUTE-MARNE	333	332	1	0,3%	89	88	1	1,1%	422	420	2	0,5%
MARNE	696	646	50	7,2%	142	122	20	14,1%	838	768	70	8,4%
REIMS	1 795	1 724	71	4,0%	541	512	29	5,4%	2 336	2 236	100	4,3%
COTES D'ARMOR	1 040	997	43	4,1%	589	537	52	8,8%	1 629	1 534	95	5,8%
FINISTERE	2 086	1 938	148	7,1%	621	617	4	0,6%	2 707	2 555	152	5,6%
ILLE-ET-VILAINE	1 678	1 532	146	8,7%	657	567	90	13,7%	2 335	2 099	236	10,1%
MORBIHAN	945	921	24	2,5%	568	543	25	4,4%	1 513	1 464	49	3,2%
RENNES	5 749	5 388	361	6,3%	2 435	2 264	171	7,0%	8 184	7 652	532	6,5%
REUNION	1 963	1 882	81	4,1%	222	212	10	4,5%	2 185	2 094	91	4,2%
EURE	385	362	23	6,0%	751	691	60	8,0%	1 136	1 053	83	7,3%
SEINE-MARITIME	1 483	1 241	242	16,3%	398	305	93	23,4%	1 881	1 546	335	17,8%
ROUEN	1 868	1 603	265	14,2%	1 149	996	153	13,3%	3 017	2 599	418	13,9%
BAS-RHIN	436	414	22	5,0%	596	565	31	5,2%	1 032	979	53	5,1%
HAUT-RHIN	933	888	45	4,8%	37	32	5	13,5%	970	920	50	5,2%
STRASBOURG	1 369	1 302	67	4,9%	633	597	36	5,7%	2 002	1 899	103	5,1%

DÉPARTEMENTS ET ACADEMIES	Aide individuelle				Aide mutualisée				Total aides individuelle + mutualisée			
	Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accom - pagnés	dont élèves en attente		Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accom - pagnés	dont élèves en attente		Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accom - pagnés	dont élèves en attente	
			Nombre	%			Nombre	%			Nombre	%
ARIEGE	212	207	5	2,4%	278	275	3	1,1%	490	482	8	1,6%
AVEYRON	190	190			286	266	20	7,0%	476	456	20	4,2%
HAUTE-GARONNE	2 206	1 863	343	15,5%	1 117	907	210	18,8%	3 323	2 770	553	16,6%
GERS	161	147	14	8,7%	215	202	13	6,0%	376	349	27	7,2%
LOT	341	286	55	16,1%	58	48	10	17,2%	399	334	65	16,3%
HAUTES-PYRENEES	453	370	83	18,3%	44	37	7	15,9%	497	407	90	18,1%
TARN	420	401	19	4,5%	492	456	36	7,3%	912	857	55	6,0%
TARN-ET-GARONNE	460	370	90	19,6%	406	348	58	14,3%	866	718	148	17,1%
TOULOUSE	4 443	3 834	609	13,7%	2 896	2 539	357	12,3%	7 339	6 373	966	13,2%
ESSONNE	2 265	1 820	445	19,6%	1 226	671	555	45,3%	3 491	2 491	1 000	28,6%
HAUTS DE SEINE	758	707	51	6,7%	1 269	1 170	99	7,8%	2 027	1 877	150	7,4%
VAL D'OISE	3 699	3 443	256	6,9%	27	25	2	7,4%	3 726	3 468	258	6,9%
YVELINES	2 635	2 505	130	4,9%	484	473	11	2,3%	3 119	2 978	141	4,5%
VERSAILLES	9 357	8 475	882	9,4%	3 006	2 339	667	22,2%	12 363	10 814	1 549	12,5%
MAYOTTE	78	60	18	23,1%	11	11			89	71	18	20,2%
ST-PIERRE ET MIQUELON	8	8			13	13			21	21		
TOTAL GENERAL	84 778	78 295	6 483	7,6%	53 118	47 889	5 229	9,8%	137 896	126 184	11 712	8,5%

TABLEAU N° 9.3 - SITUATION DE L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP AU 30/09/2017 1^{ER} DEGRÉ + 2ND DEGRÉ - ENSEIGNEMENTS PUBLIC ET PRIVÉ

DÉPARTEMENTS ET ACADEMIES	Aide individuelle				Aide mutualisée				Total aides individuelle + mutualisée			
	Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accom - pagnés	dont élèves en attente		Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accom - pagnés	dont élèves en attente		Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accom - pagnés	dont élèves en attente	
			Nombre	%			Nombre	%			Nombre	%
ALPES DE HAUTE PROVENCE	285	281	4	1,4%	11	11			296	292	4	1,4%
HAUTES ALPES	221	190	31	14,0%	304	263	41	13,5%	525	453	72	13,7%
BOUCHES-DU-RHÔNE	2 819	2 742	77	2,7%	3 982	3 891	91	2,3%	6 801	6 633	168	2,5%
VAUCLUSE	1 208	1 101	107	8,9%	125	109	16	12,8%	1 333	1 210	123	9,2%
AIX-MARSEILLE	4 533	4 314	219	4,8%	4 422	4 274	148	3,3%	8 955	8 588	367	4,1%
AISNE	879	844	35	4,0%	287	278	9	3,1%	1 166	1 122	44	3,8%
OISE	1 728	1 512	216	12,5%	327	291	36	11,0%	2 055	1 803	252	12,3%
SOMME	691	669	22	3,2%	661	622	39	5,9%	1 352	1 291	61	4,5%
AMIENS	3 298	3 025	273	8,3%	1 275	1 191	84	6,6%	4 573	4 216	357	7,8%
DOUBS	337	330	7	2,1%	371	367	4	1,1%	708	697	11	1,6%
JURA	157	144	13	8,3%	545	506	39	7,2%	702	650	52	7,4%
HAUTE-SAÔNE	444	444			20	20			464	464		
TERRITOIRE DE BELFORT	186	186			12	12			198	198		
BESANCON	1 124	1 104	20	1,8%	948	905	43	4,5%	2 072	2 009	63	3,0%
DORDOGNE	643	564	79	12,3%	86	71	15	17,4%	729	635	94	12,9%
GIRONDE	1 281	1 226	55	4,3%	838	758	80	9,5%	2 119	1 984	135	6,4%
LANDES	605	550	55	9,1%	45	45			650	595	55	8,5%
LOT-ET-GARONNE	619	618	1	0,2%	219	219			838	837	1	0,1%
PYRENEES-ATLANTIQUES	686	640	46	6,7%	415	382	33	8,0%	1 101	1 022	79	7,2%
BORDEAUX	3 834	3 598	236	6,2%	1 603	1 475	128	8,0%	5 437	5 073	364	6,7%
CALVADOS	817	722	95	11,6%	695	602	93	13,4%	1 512	1 324	188	12,4%
MANCHE	440	434	6	1,4%	564	544	20	3,5%	1 004	978	26	2,6%
ORNE	579	568	11	1,9%	31	29	2	6,5%	610	597	13	2,1%
CAEN	1 836	1 724	112	6,1%	1 290	1 175	115	8,9%	3 126	2 899	227	7,3%
ALLIER	377	342	35	9,3%	132	110	22	16,7%	509	452	57	11,2%
CANTAL	103	102	1	1,0%	155	153	2	1,3%	258	255	3	1,2%

DÉPARTEMENTS ET ACADEMIES	Aide individuelle				Aide mutualisée				Total aides individuelle + mutualisée			
	Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accompagnés	dont élèves en attente		Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accompagnés	dont élèves en attente		Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accompagnés	dont élèves en attente	
			Nombre	%			Nombre	%			Nombre	%
HAUTE-LOIRE	408	408			275	275			683	683		
PUY-DE-DOME	270	261	9	3,3%	793	754	39	4,9%	1 063	1 015	48	4,5%
CLERMONT-FERRAND	1 158	1 113	45	3,9%	1 355	1 292	63	4,6%	2 513	2 405	108	4,3%
CORSE DU SUD	13	12	1	7,7%	138	134	4	2,9%	151	146	5	3,3%
HAUTE-CORSE	102	97	5	4,9%	148	146	2	1,4%	250	243	7	2,8%
CORSE	115	109	6	5,2%	286	280	6	2,1%	401	389	12	3,0%
SEINE ET MARNE	2 696	2 617	79	2,9%	771	751	20	2,6%	3 467	3 368	99	2,9%
SEINE ST DENIS	2 661	2 564	97	3,6%	960	915	45	4,7%	3 621	3 479	142	3,9%
VAL DE MARNE	2 050	1 766	284	13,9%	668	508	160	24,0%	2 718	2 274	444	16,3%
CRETEIL	7 407	6 947	460	6,2%	2 399	2 174	225	9,4%	9 806	9 121	685	7,0%
COTE D'OR	559	508	51	9,1%	306	247	59	19,3%	865	755	110	12,7%
NIEVRE	337	296	41	12,2%	372	337	35	9,4%	709	633	76	10,7%
SAONE ET LOIRE	1 031	887	144	14,0%	264	197	67	25,4%	1 295	1 084	211	16,3%
YONNE	444	413	31	7,0%	201	193	8	4,0%	645	606	39	6,0%
DIJON	2 371	2 104	267	11,3%	1 143	974	169	14,8%	3 514	3 078	436	12,4%
ARDÈCHE	612	571	41	6,7%	382	254	128	33,5%	994	825	169	17,0%
DRÔME	540	494	46	8,5%	1 014	822	192	18,9%	1 554	1 316	238	15,3%
ISÈRE	1 989	1 808	181	9,1%	1 780	1 659	121	6,8%	3 769	3 467	302	8,0%
SAVOIE	459	423	36	7,8%	520	437	83	16,0%	979	860	119	12,2%
HAUTE-SAVOIE	1 143	1 009	134	11,7%	1 028	778	250	24,3%	2 171	1 787	384	17,7%
GRENOBLE	4 743	4 305	438	9,2%	4 724	3 950	774	16,4%	9 467	8 255	1 212	12,8%
GUADELOUPE	1 354	1 103	251	18,5%	82	82			1 436	1 185	251	17,5%
GUYANE	634	560	74	11,7%	375	350	25	6,7%	1 009	910	99	9,8%
NORD	3 556	2 938	618	17,4%	3 817	3 063	754	19,8%	7 373	6 001	1 372	18,6%
PAS-DE-CALAIS	4 885	4 631	254	5,2%					4 885	4 631	254	5,2%
LILLE	8 441	7 569	872	10,3%	3 817	3 063	754	19,8%	12 258	10 632	1 626	13,3%
CORRÈZE	508	498	10	2,0%	136	136			644	634	10	1,6%
CREUSE	42	41	1	2,4%	154	148	6	3,9%	196	189	7	3,6%
HAUTE-VIENNE	409	406	3	0,7%	368	359	9	2,4%	777	765	12	1,5%

DÉPARTEMENTS ET ACADEMIES	Aide individuelle				Aide mutualisée				Total aides individuelle + mutualisée			
	Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accom - pagnés	dont élèves en attente		Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accom - pagnés	dont élèves en attente		Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accom - pagnés	dont élèves en attente	
			Nombre	%			Nombre	%			Nombre	%
LIMOGES	959	945	14	1,5%	658	643	15	2,3%	1 617	1 588	29	1,8%
AIN	218	215	3	1,4%	964	941	23	2,4%	1 182	1 156	26	2,2%
LOIRE	469	446	23	4,9%	1 427	1 333	94	6,6%	1 896	1 779	117	6,2%
RHÔNE	1 365	1 350	15	1,1%	4 570	4 510	60	1,3%	5 935	5 860	75	1,3%
LYON	2 052	2 011	41	2,0%	6 961	6 784	177	2,5%	9 013	8 795	218	2,4%
MARTINIQUE	952	846	106	11,1%	226	225	1	0,4%	1 178	1 071	107	9,1%
AUDE	439	394	45	10,3%	329	283	46	14,0%	768	677	91	11,8%
GARD	1 294	1 266	28	2,2%	1 147	1 129	18	1,6%	2 441	2 395	46	1,9%
HERAULT	460	434	26	5,7%	2 471	2 208	263	10,6%	2 931	2 642	289	9,9%
LOZERE	33	30	3	9,1%	169	149	20	11,8%	202	179	23	11,4%
PYRENEES-ORIENTALES	810	744	66	8,1%	335	310	25	7,5%	1 145	1 054	91	7,9%
MONTPELLIER	3 036	2 868	168	5,5%	4 451	4 079	372	8,4%	7 487	6 947	540	7,2%
MEURTHE ET MOSELLE	339	337	2	0,6%	1 506	1 491	15	1,0%	1 845	1 828	17	0,9%
MEUSE	356	343	13	3,7%	68	64	4	5,9%	424	407	17	4,0%
MOSELLE	600	585	15	2,5%	1 348	1 294	54	4,0%	1 948	1 879	69	3,5%
VOSGES	187	159	28	15,0%	627	549	78	12,4%	814	708	106	13,0%
NANCY-METZ	1 482	1 424	58	3,9%	3 549	3 398	151	4,3%	5 031	4 822	209	4,2%
LOIRE-ATLANTIQUE	1 311	1 249	62	4,7%	1 114	1 060	54	4,8%	2 425	2 309	116	4,8%
MAINE-ET-LOIRE	717	703	14	2,0%	427	408	19	4,4%	1 144	1 111	33	2,9%
MAYENNE	642	558	84	13,1%	381	313	68	17,8%	1 023	871	152	14,9%
SARTHE	1 109	1 028	81	7,3%	334	295	39	11,7%	1 443	1 323	120	8,3%
VENDÉE	722	665	57	7,9%	555	497	58	10,5%	1 277	1 162	115	9,0%
NANTES	4 501	4 203	298	6,6%	2 811	2 573	238	8,5%	7 312	6 776	536	7,3%
ALPES-MARITIMES	1 529	1 381	148	9,7%	373	320	53	14,2%	1 902	1 701	201	10,6%
VAR	1 903	1 692	211	11,1%	60	10	50	83,3%	1 963	1 702	261	13,3%
NICE	3 432	3 073	359	10,5%	433	330	103	23,8%	3 865	3 403	462	12,0%
CHER	220	203	17	7,7%	183	172	11	6,0%	403	375	28	6,9%
EURE ET LOIR	300	289	11	3,7%	517	462	55	10,6%	817	751	66	8,1%
INDRE	204	184	20	9,8%	269	239	30	11,2%	473	423	50	10,6%
INDRE ET LOIRE	238	216	22	9,2%	820	740	80	9,8%	1 058	956	102	9,6%

DÉPARTEMENTS ET ACADEMIES	Aide individuelle				Aide mutualisée				Total aides individuelle + mutualisée			
	Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accompagnés	dont élèves en attente		Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accompagnés	dont élèves en attente		Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accompagnés	dont élèves en attente	
			Nombre	%			Nombre	%			Nombre	%
LOIR ET CHER	67	64	3	4,5%	353	340	13	3,7%	420	404	16	3,8%
LOIRET	115	107	8	7,0%	560	516	44	7,9%	675	623	52	7,7%
ORLEANS-TOURS	1 144	1 063	81	7,1%	2 702	2 469	233	8,6%	3 846	3 532	314	8,2%
PARIS	2 308	1 998	310	13,4%	2 173	1 781	392	18,0%	4 481	3 779	702	15,7%
CHARENTE	502	476	26	5,2%	391	379	12	3,1%	893	855	38	4,3%
CHARENTE-MARITIME	760	760			539	508	31	5,8%	1 299	1 268	31	2,4%
DEUX-SEVRES	291	291			433	433			724	724		
VIENNE	125	125			453	453			578	578		
POITIERS	1 678	1 652	26	1,5%	1 816	1 773	43	2,4%	3 494	3 425	69	2,0%
ARDENNES	452	372	80	17,7%	129	113	16	12,4%	581	485	96	16,5%
AUBE	345	329	16	4,6%	271	255	16	5,9%	616	584	32	5,2%
HAUTE-MARNE	376	363	13	3,5%	67	61	6	9,0%	443	424	19	4,3%
MARNE	842	725	117	13,9%	140	113	27	19,3%	982	838	144	14,7%
REIMS	2 015	1 789	226	11,2%	607	542	65	10,7%	2 622	2 331	291	11,1%
COTES D'ARMOR	904	868	36	4,0%	749	710	39	5,2%	1 653	1 578	75	4,5%
FINISTERE	2 904	2 751	153	5,3%	649	649			3 553	3 400	153	4,3%
ILLE-ET-VILAINE	1 926	1 754	172	8,9%	598	550	48	8,0%	2 524	2 304	220	8,7%
MORBIHAN	1 201	1 140	61	5,1%	623	575	48	7,7%	1 824	1 715	109	6,0%
RENNES	6 935	6 513	422	6,1%	2 619	2 484	135	5,2%	9 554	8 997	557	5,8%
REUNION	2 429	2 046	383	15,8%	289	271	18	6,2%	2 718	2 317	401	14,8%
EURE	494	396	98	19,8%	732	619	113	15,4%	1 226	1 015	211	17,2%
SEINE-MARITIME	1 704	1 596	108	6,3%	580	540	40	6,9%	2 284	2 136	148	6,5%
ROUEN	2 198	1 992	206	9,4%	1 312	1 159	153	11,7%	3 510	3 151	359	10,2%
BAS-RHIN	606	434	172	28,4%	946	678	268	28,3%	1 552	1 112	440	28,4%
HAUT-RHIN	1 197	1 004	193	16,1%	66	55	11	16,7%	1 263	1 059	204	16,2%
STRASBOURG	1 803	1 438	365	20,2%	1 012	733	279	27,6%	2 815	2 171	644	22,9%

DÉPARTEMENTS ET ACADEMIES	Aide individuelle				Aide mutualisée				Total aides individuelle + mutualisée			
	Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accom - pagnés	dont élèves en attente		Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accom - pagnés	dont élèves en attente		Élèves avec prescription MDPH	dont élèves accom - pagnés	dont élèves en attente	
			Nombre	%			Nombre	%			Nombre	%
ARIEGE	204	199	5	2,5%	357	342	15	4,2%	561	541	20	3,6%
AVEYRON	148	125	23	15,5%	347	319	28	8,1%	495	444	51	10,3%
HAUTE-GARONNE	2 174	2 038	136	6,3%	2 049	1 636	413	20,2%	4 223	3 674	549	13,0%
GERS	143	140	3	2,1%	299	287	12	4,0%	442	427	15	3,4%
LOT	375	338	37	9,9%	81	78	3	3,7%	456	416	40	8,8%
HAUTES-PYRENEES	434	382	52	12,0%	66	40	26	39,4%	500	422	78	15,6%
TARN	388	368	20	5,2%	535	501	34	6,4%	923	869	54	5,9%
TARN-ET-GARONNE	515	362	153	29,7%	448	342	106	23,7%	963	704	259	26,9%
TOULOUSE	4 381	3 952	429	9,8%	4 182	3 545	637	15,2%	8 563	7 497	1 066	12,4%
ESSONNE	2 632	1 931	701	26,6%	1 768	1 130	638	36,1%	4 400	3 061	1 339	30,4%
HAUTS DE SEINE	775	690	85	11,0%	1 398	1 283	115	8,2%	2 173	1 973	200	9,2%
VAL D'OISE	3 121	2 845	276	8,8%	514	421	93	18,1%	3 635	3 266	369	10,2%
YVELINES	3 049	2 891	158	5,2%	540	518	22	4,1%	3 589	3 409	180	5,0%
VERSAILLES	9 577	8 357	1 220	12,7%	4 220	3 352	868	20,6%	13 797	11 709	2 088	15,1%
MAYOTTE	94	80	14	14,9%	10	9	1	10,0%	104	89	15	14,4%
ST-PIERRE ET MIQUELON	9	8	1	11,1%	8	7	1	12,5%	17	15	2	11,8%
TOTAL GENERAL	91 833	83 833	8 000	8,7%	63 758	57 342	6 416	10,1%	155 591	141 175	14 416	9,3%

TABLEAU N° 9.4 - SITUATION DE L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP AU 30/09/2018 1^{ER} DEGRÉ + 2ND DEGRÉ - ENSEIGNEMENTS PUBLIC ET PRIVÉ

DÉPARTEMENTS ET ACADEMIES	Aide individuelle (y/c. PIAL)				Aide mutualisée (y/c. PIAL)				Total aides individuelle + mutualisée			
	Élèves avec pres- cription MDPH	dont élèves accom- pagnés	dont élèves en attente		Élèves avec pres- cription MDPH	dont élèves accom- pagnés	dont élèves en attente		Élèves avec pres- cription MDPH	dont élèves accom- pagnés	dont élèves en attente	
			Nombre	%			Nombre	%			Nombre	%
ALPES DE HAUTE PROVENCE	424	369	55	13,0%	37	15	22	59,5%	461	384	77	16,7%
HAUTES ALPES	258	200	58	22,5%	432	341	91	21,1%	690	541	149	21,6%
BOUCHES-DU- RHÔNE	3 350	3 225	125	3,7%	4 207	4 045	162	3,9%	7 557	7 270	287	3,8%
VAUCLUSE	1 681	1 505	176	10,5%	528	358	170	32,2%	2 209	1 863	346	15,7%
AIX- MARSEILLE	5 713	5 299	414	7,2%	5 204	4 759	445	8,6%	10 917	10 058	859	7,9%
AISNE	899	841	58	6,5%	326	299	27	8,3%	1 225	1 140	85	6,9%
OISE	1 925	1 609	316	16,4%	458	364	94	20,5%	2 383	1 973	410	17,2%
SOMME	532	486	46	8,6%	765	659	106	13,9%	1 297	1 145	152	11,7%
AMIENS	3 356	2 936	420	12,5%	1 549	1 322	227	14,7%	4 905	4 258	647	13,2%
DOUBS	274	261	13	4,7%	488	475	13	2,7%	762	736	26	3,4%
JURA	178	170	8	4,5%	623	593	30	4,8%	801	763	38	4,7%
HAUTE-SAÔNE	405	400	5	1,2%	33	32	1	3,0%	438	432	6	1,4%
TERRITOIRE DE BELFORT	227	219	8	3,5%	23	22	1	4,3%	250	241	9	3,6%
BESANCON	1 084	1 050	34	3,1%	1 167	1 122	45	3,9%	2 251	2 172	79	3,5%
DORDOGNE	691	658	33	4,8%	145	137	8	5,5%	836	795	41	4,9%
GIRONDE	1 311	1 297	14	1,1%	1 037	1 024	13	1,3%	2 348	2 321	27	1,1%
LANDES	891	845	46	5,2%	71	61	10	14,1%	962	906	56	5,8%
LOT-ET- GARONNE	491	461	30	6,1%	492	467	25	5,1%	983	928	55	5,6%
PYRENEES- ATLANTIQUES	792	762	30	3,8%	512	467	45	8,8%	1 304	1 229	75	5,8%
BORDEAUX	4 176	4 023	153	3,7%	2 257	2 156	101	4,5%	6 433	6 179	254	3,9%
CALVADOS	846	817	29	3,4%	753	693	60	8,0%	1 599	1 510	89	5,6%
MANCHE	457	442	15	3,3%	600	577	23	3,8%	1 057	1 019	38	3,6%
ORNE	610	575	35	5,7%	44	39	5	11,4%	654	614	40	6,1%
CAEN	1 913	1 834	79	4,1%	1 397	1 309	88	6,3%	3 310	3 143	167	5,0%

DÉPARTEMENTS ET ACADEMIES	Aide individuelle (y/c. PIAL)				Aide mutualisée (y/c. PIAL)				Total aides individuelle + mutualisée			
	Élèves avec pres- cription MDPH	dont élèves accom- pagnés	dont élèves en attente		Élèves avec pres- cription MDPH	dont élèves accom- pagnés	dont élèves en attente		Élèves avec pres- cription MDPH	dont élèves accom- pagnés	dont élèves en attente	
			Nombre	%			Nombre	%			Nombre	%
ALLIER	288	282	6	2,1%	196	190	6	3,1%	484	472	12	2,5%
CANTAL	95	95			182	182			277	277		
HAUTE-LOIRE	402	400	2	0,5%	328	326	2	0,6%	730	726	4	0,5%
PUY-DE-DOME	285	283	2	0,7%	1 011	955	56	5,5%	1 296	1 238	58	4,5%
CLERMONT- FERRAND	1 070	1 060	10	0,9%	1 717	1 653	64	3,7%	2 787	2 713	74	2,7%
CORSE DU SUD	24	21	3	12,5%	191	166	25	13,1%	215	187	28	13,0%
HAUTE-CORSE	105	98	7	6,7%	143	128	15	10,5%	248	226	22	8,9%
CORSE	129	119	10	7,8%	334	294	40	12,0%	463	413	50	10,8%
SEINE ET MARNE	1 338	1 226	112	8,4%	2 733	2 259	474	17,3%	4 071	3 485	586	14,4%
SEINE ST DENIS	3 648	2 968	680	18,6%	1 218	970	248	20,4%	4 866	3 938	928	19,1%
VAL DE MARNE	2 332	1 919	413	17,7%	1 090	677	413	37,9%	3 422	2 596	826	24,1%
CRETEIL	7 318	6 113	1 205	16,5%	5 041	3 906	1 135	22,5%	12 359	10 019	2 340	18,9%
COTE D'OR	539	479	60	11,1%	450	365	85	18,9%	989	844	145	14,7%
NIEVRE	344	334	10	2,9%	293	281	12	4,1%	637	615	22	3,5%
SAONE ET LOIRE	1 189	1 113	76	6,4%	307	269	38	12,4%	1 496	1 382	114	7,6%
YONNE	439	398	41	9,3%	274	238	36	13,1%	713	636	77	10,8%
DIJON	2 511	2 324	187	7,4%	1 324	1 153	171	12,9%	3 835	3 477	358	9,3%
ARDÈCHE	759	755	4	0,5%	447	444	3	0,7%	1 206	1 199	7	0,6%
DRÔME	745	680	65	8,7%	1 329	1 163	166	12,5%	2 074	1 843	231	11,1%
ISÈRE	2 115	1 977	138	6,5%	2 327	2 087	240	10,3%	4 442	4 064	378	8,5%
SAVOIE	553	542	11	2,0%	577	536	41	7,1%	1 130	1 078	52	4,6%
HAUTE-SAVOIE	1 316	1 251	65	4,9%	1 407	1 315	92	6,5%	2 723	2 566	157	5,8%
GRENOBLE	5 488	5 205	283	5,2%	6 087	5 545	542	8,9%	11 575	10 750	825	7,1%
GUADELOUPE	1 185	1 024	161	13,6%	76	56	20	26,3%	1 261	1 080	181	14,4%
GUYANE	521	477	44	8,4%	523	508	15	2,9%	1 044	985	59	5,7%
NORD	3 317	3 038	279	8,4%	5 679	5 273	406	7,1%	8 996	8 311	685	7,6%
PAS-DE-CALAIS	5 632	5 212	420	7,5%					5 632	5 212	420	7,5%
LILLE	8 949	8 250	699	7,8%	5 679	5 273	406	7,1%	14 628	13 523	1 105	7,6%
CORRÈZE	398	390	8	2,0%	220	214	6	2,7%	618	604	14	2,3%
CREUSE	65	63	2	3,1%	195	183	12	6,2%	260	246	14	5,4%
HAUTE-VIENNE	524	510	14	2,7%	425	400	25	5,9%	949	910	39	4,1%
LIMOGES	987	963	24	2,4%	840	797	43	5,1%	1 827	1 760	67	3,7%

DÉPARTEMENTS ET ACADEMIES	Aide individuelle (y/c. PIAL)				Aide mutualisée (y/c. PIAL)				Total aides individuelle + mutualisée			
	Élèves avec pres- cription MDPH	dont élèves accom- pagnés	dont élèves en attente		Élèves avec pres- cription MDPH	dont élèves accom- pagnés	dont élèves en attente		Élèves avec pres- cription MDPH	dont élèves accom- pagnés	dont élèves en attente	
			Nombre	%			Nombre	%			Nombre	%
AIN	256	253	3	1,2%	1 091	1 088	3	0,3%	1 347	1 341	6	0,4%
LOIRE RHÔNE	630	601	29	4,6%	1 800	1 718	82	4,6%	2 430	2 319	111	4,6%
LYON	1 943	1 917	26	1,3%	5 122	5 004	118	2,3%	7 065	6 921	144	2,0%
LYON	2 829	2 771	58	2,1%	8 013	7 810	203	2,5%	10 842	10 581	261	2,4%
MARTINIQUE	999	917	82	8,2%	252	237	15	6,0%	1 251	1 154	97	7,8%
AUDE	428	409	19	4,4%	456	413	43	9,4%	884	822	62	7,0%
GARD	1 414	1 401	13	0,9%	1 221	1 203	18	1,5%	2 635	2 604	31	1,2%
HERAULT	538	493	45	8,4%	2 891	2 822	69	2,4%	3 429	3 315	114	3,3%
LOZERE	50	47	3	6,0%	202	191	11	5,4%	252	238	14	5,6%
PYRENEES- ORIENTALES	975	948	27	2,8%	373	363	10	2,7%	1 348	1 311	37	2,7%
MONTPELLIER	3 405	3 298	107	3,1%	5 143	4 992	151	2,9%	8 548	8 290	258	3,0%
MEURTHE ET MOSELLE	338	334	4	1,2%	1 587	1 500	87	5,5%	1 925	1 834	91	4,7%
MEUSE	371	357	14	3,8%	87	78	9	10,3%	458	435	23	5,0%
MOSELLE	571	538	33	5,8%	1 356	1 251	105	7,7%	1 927	1 789	138	7,2%
VOSGES	219	206	13	5,9%	729	692	37	5,1%	948	898	50	5,3%
NANCY-METZ	1 499	1 435	64	4,3%	3 759	3 521	238	6,3%	5 258	4 956	302	5,7%
LOIRE- ATLANTIQUE	1 488	1 394	94	6,3%	1 058	1 003	55	5,2%	2 546	2 397	149	5,9%
MAINE-ET- LOIRE	979	837	142	14,5%	363	300	63	17,4%	1 342	1 137	205	15,3%
MAYENNE	777	762	15	1,9%	373	357	16	4,3%	1 150	1 119	31	2,7%
SARTHE	1 051	985	66	6,3%	437	390	47	10,8%	1 488	1 375	113	7,6%
VENDÉE	758	683	75	9,9%	475	401	74	15,6%	1 233	1 084	149	12,1%
NANTES	5 053	4 661	392	7,8%	2 706	2 451	255	9,4%	7 759	7 112	647	8,3%
ALPES- MARITIMES	1 708	1 636	72	4,2%	497	460	37	7,4%	2 205	2 096	109	4,9%
VAR	1 635	1 393	242	14,8%	858	708	150	17,5%	2 493	2 101	392	15,7%
NICE	3 343	3 029	314	9,4%	1 355	1 168	187	13,8%	4 698	4 197	501	10,7%
CHER	245	230	15	6,1%	240	219	21	8,8%	485	449	36	7,4%
EURE ET LOIR	296	296			484	476	8	1,7%	780	772	8	1,0%
INDRE	173	171	2	1,2%	356	351	5	1,4%	529	522	7	1,3%
INDRE ET LOIRE	261	247	14	5,4%	1 020	948	72	7,1%	1 281	1 195	86	6,7%
LOIR ET CHER	73	72	1	1,4%	391	376	15	3,8%	464	448	16	3,4%
LOIRET	203	191	12	5,9%	584	556	28	4,8%	787	747	40	5,1%

DÉPARTEMENTS ET ACADEMIES	Aide individuelle (y/c. PIAL)				Aide mutualisée (y/c. PIAL)				Total aides individuelle + mutualisée			
	Élèves avec pres- cription MDPH	dont élèves accom- pagnés	dont élèves en attente		Élèves avec pres- cription MDPH	dont élèves accom- pagnés	dont élèves en attente		Élèves avec pres- cription MDPH	dont élèves accom- pagnés	dont élèves en attente	
			Nombre	%			Nombre	%			Nombre	%
ORLEANS-TOURS	1 251	1 207	44	3,5%	3 075	2 926	149	4,8%	4 326	4 133	193	4,5%
PARIS	2 630	2 228	402	15,3%	2 593	2 054	539	20,8%	5 223	4 282	941	18,0%
CHARENTE	450	442	8	1,8%	452	438	14	3,1%	902	880	22	2,4%
CHARENTE-MARITIME	690	651	39	5,7%	790	764	26	3,3%	1 480	1 415	65	4,4%
DEUX-SEVRES	346	334	12	3,5%	462	445	17	3,7%	808	779	29	3,6%
VIENNE	155	155			480	480			635	635		
POITIERS	1 641	1 582	59	3,6%	2 184	2 127	57	2,6%	3 825	3 709	116	3,0%
ARDENNES	538	433	105	19,5%	180	114	66	36,7%	718	547	171	23,8%
AUBE	360	347	13	3,6%	371	359	12	3,2%	731	706	25	3,4%
HAUTE-MARNE	407	396	11	2,7%	83	77	6	7,2%	490	473	17	3,5%
MARNE	987	906	81	8,2%	407	366	41	10,1%	1 394	1 272	122	8,8%
REIMS	2 292	2 082	210	9,2%	1 041	916	125	12,0%	3 333	2 998	335	10,1%
COTES D'ARMOR	921	911	10	1,1%	855	846	9	1,1%	1 776	1 757	19	1,1%
FINISTERE	2 737	2 394	343	12,5%	686	581	105	15,3%	3 423	2 975	448	13,1%
ILLE-ET-VILAINE	2 218	2 000	218	9,8%	622	485	137	22,0%	2 840	2 485	355	12,5%
MORBIHAN	1 345	1 335	10	0,7%	508	501	7	1,4%	1 853	1 836	17	0,9%
RENNES	7 221	6 640	581	8,0%	2 671	2 413	258	9,7%	9 892	9 053	839	8,5%
REUNION	2 700	2 471	229	8,5%	480	418	62	12,9%	3 180	2 889	291	9,2%
EURE	509	465	44	8,6%	841	761	80	9,5%	1 350	1 226	124	9,2%
SEINE-MARITIME	1 492	1 392	100	6,7%	748	669	79	10,6%	2 240	2 061	179	8,0%
ROUEN	2 001	1 857	144	7,2%	1 589	1 430	159	10,0%	3 590	3 287	303	8,4%
BAS-RHIN	481	409	72	15,0%	1 072	911	161	15,0%	1 553	1 320	233	15,0%
HAUT-RHIN	994	774	220	22,1%	612	530	82	13,4%	1 606	1 304	302	18,8%
STRASBOURG	1 475	1 183	292	19,8%	1 684	1 441	243	14,4%	3 159	2 624	535	16,9%
ARIEGE	256	249	7	2,7%	444	425	19	4,3%	700	674	26	3,7%
AVEYRON	160	152	8	5,0%	407	396	11	2,7%	567	548	19	3,4%
HAUTE-GARONNE	1 934	1 669	265	13,7%	3 588	2 635	953	26,6%	5 522	4 304	1 218	22,1%
GERS	153	145	8	5,2%	373	357	16	4,3%	526	502	24	4,6%
LOT	425	367	58	13,6%	96	75	21	21,9%	521	442	79	15,2%
HAUTES-PYRENEES	424	412	12	2,8%	142	124	18	12,7%	566	536	30	5,3%

DÉPARTEMENTS ET ACADEMIES	Aide individuelle (y/c. PIAL)				Aide mutualisée (y/c. PIAL)				Total aides individuelle + mutualisée			
	Élèves avec pres- cription MDPH	dont élèves accom- pagnés	dont élèves en attente		Élèves avec pres- cription MDPH	dont élèves accom- pagnés	dont élèves en attente		Élèves avec pres- cription MDPH	dont élèves accom- pagnés	dont élèves en attente	
			Nombre	%			Nombre	%			Nombre	%
TARN	499	498	1	0,2%	609	597	12	2,0%	1 108	1 095	13	1,2%
TARN-ET- GARONNE	429	399	30	7,0%	557	479	78	14,0%	986	878	108	11,0%
TOULOUSE	4 280	3 891	389	9,1%	6 216	5 088	1 128	18,1%	10 496	8 979	1 517	14,5%
ESSONNE	1 919	1 851	68	3,5%	1 886	1 781	105	5,6%	3 805	3 632	173	4,5%
HAUTS DE SEINE	887	863	24	2,7%	1 671	1 601	70	4,2%	2 558	2 464	94	3,7%
VAL D'OISE	2 952	2 763	189	6,4%	1 197	1 034	163	13,6%	4 149	3 797	352	8,5%
YVELINES	2 404	2 328	76	3,2%	1 416	1 341	75	5,3%	3 820	3 669	151	4,0%
VERSAILLES	8 162	7 805	357	4,4%	6 170	5 757	413	6,7%	14 332	13 562	770	5,4%
MAYOTTE	105	102	3	2,9%	12	12			117	114	3	2,6%
ST-PIERRE ET MIQUELON	20	16	4	20,0%	10	8	2	20,0%	30	24	6	20,0%
TOTAL GENERAL	95 306	87 852	7 454	7,8%	82 148	74 622	7 526	9,2%	177 454	162 474	14 980	8,4%

TABLEAU N° 9.5 - SITUATION DE L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP AU 31/03/2019
1^{ER} DEGRÉ + 2ND DEGRÉ - ENSEIGNEMENTS PUBLIC ET PRIVÉ

DÉPARTEMENTS ET ACADÉMIES	AIDE INDIVIDUELLE (Y/C. PIAL)				AIDE MUTUALISÉE (Y/C. PIAL)				TOTAL AIDES INDIVIDUELLE + MUTUALISÉE			
	ÉLÈVES AVEC PRES- CRIPTION MDPH	DONT ÉLÈVES ACCOM- PAGNÉS	DONT ÉLÈVES EN ATTENTE		ÉLÈVES AVEC PRES- CRIPTION MDPH	DONT ÉLÈVES ACCOM- PAGNÉS	DONT ÉLÈVES EN ATTENTE		ÉLÈVES AVEC PRES- CRIPTION MDPH	DONT ÉLÈVES ACCOM- PAGNÉS	DONT ÉLÈVES EN ATTENTE	
			NOMBRE	%			NOMBRE	%			NOMBRE	%
ALPES DE HAUTE PROVENCE	458	360	98	21,4%	63	34	29	46,0%	521	394	127	24,4%
HAUTES ALPES	263	257	6	2,3%	468	434	34	7,3%	731	691	40	5,5%
BOUCHES-DU-RHÔNE	3 652	3 509	143	3,9%	5 186	5 049	137	2,6%	8 838	8 558	280	3,2%
VAUCLUSE	1 267	1 215	52	4,1%	452	310	142	31,4%	1 719	1 525	194	11,3%
AIX-MARSEILLE	5 640	5 341	299	5,3%	6 169	5 827	342	5,5%	11 809	11 168	641	5,4%
AISNE	931	831	100	10,7%	422	345	77	18,2%	1 353	1 176	177	13,1%
OISE	2 064	1 682	382	18,5%	476	414	62	13,0%	2 540	2 096	444	17,5%
SOMME	714	697	17	2,4%	828	790	38	4,6%	1 542	1 487	55	3,6%
AMIENS	3 709	3 210	499	13,5%	1 726	1 549	177	10,3%	5 435	4 759	676	12,4%
DOUBS	305	304	1	0,3%	532	530	2	0,4%	837	834	3	0,4%
JURA	185	178	7	3,8%	652	633	19	2,9%	837	811	26	3,1%
HAUTE-SAÔNE	401	396	5	1,2%	38	38			439	434	5	1,1%
TERRITOIRE DE BELFORT	233	233			27	27			260	260		
BESANCON	1 124	1 111	13	1,2%	1 249	1 228	21	1,7%	2 373	2 339	34	1,4%
DORDOGNE	829	808	21	2,5%	217	201	16	7,4%	1 046	1 009	37	3,5%
GIRONDE	1 486	1 480	6	0,4%	1 294	1 270	24	1,9%	2 780	2 750	30	1,1%
LANDES	745	738	7	0,9%	70	67	3	4,3%	815	805	10	1,2%
LOT-ET-GARONNE	492	488	4	0,8%	524	522	2	0,4%	1 016	1 010	6	0,6%
PYRENEES-ATLANTIQUES	868	855	13	1,5%	648	621	27	4,2%	1 516	1 476	40	2,6%
BORDEAUX	4 420	4 369	51	1,2%	2 753	2 681	72	2,6%	7 173	7 050	123	1,7%

DÉPARTEMENTS ET ACADÉMIES	AIDE INDIVIDUELLE (Y/C. PIAL)				AIDE MUTUALISÉE (Y/C. PIAL)				TOTAL AIDES INDIVIDUELLE + MUTUALISÉE			
	ÉLÈVES AVEC PRES- CRIPTION MDPH	DONT ÉLÈVES ACCOM- PAGNÉS	DONT ÉLÈVES EN ATTENTE		ÉLÈVES AVEC PRES- CRIPTION MDPH	DONT ÉLÈVES ACCOM- PAGNÉS	DONT ÉLÈVES EN ATTENTE		ÉLÈVES AVEC PRES- CRIPTION MDPH	DONT ÉLÈVES ACCOM- PAGNÉS	DONT ÉLÈVES EN ATTENTE	
			NOMBRE	%			NOMBRE	%			NOMBRE	%
CALVADOS	799	789	10	1,3%	877	833	44	5,0%	1 676	1 622	54	3,2%
MANCHE	464	459	5	1,1%	622	594	28	4,5%	1 086	1 053	33	3,0%
ORNE	718	674	44	6,1%	108	84	24	22,2%	826	758	68	8,2%
CAEN	1 981	1 922	59	3,0%	1 607	1 511	96	6,0%	3 588	3 433	155	4,3%
ALLIER	315	308	7	2,2%	234	229	5	2,1%	549	537	12	2,2%
CANTAL	105	105			216	216			321	321		
HAUTE-LOIRE	406	404	2	0,5%	360	357	3	0,8%	766	761	5	0,7%
PUY-DE-DOME	293	293			990	990			1 283	1 283		
CLERMONT-FERRAND	1 119	1 110	9	0,8%	1 800	1 792	8	0,4%	2 919	2 902	17	0,6%
CORSE DU SUD	24	24			207	205	2	1,0%	231	229	2	0,9%
HAUTE-CORSE	107	98	9	8,4%	151	131	20	13,2%	258	229	29	11,2%
CORSE	131	122	9	6,9%	358	336	22	6,1%	489	458	31	6,3%
SEINE ET MARNE	1 125	1 085	40	3,6%	3 456	3 063	393	11,4%	4 581	4 148	433	9,5%
SEINE ST DENIS	4 572	3 856	716	15,7%	1 360	1 133	227	16,7%	5 932	4 989	943	15,9%
VAL DE MARNE	2 283	1 972	311	13,6%	1 534	1 053	481	31,4%	3 817	3 025	792	20,7%
CRETEIL	7 980	6 913	1 067	13,4%	6 350	5 249	1 101	17,3%	14 330	12 162	2 168	15,1%
COTE D'OR	549	528	21	3,8%	509	456	53	10,4%	1 058	984	74	7,0%
NIEVRE	386	370	16	4,1%	354	331	23	6,5%	740	701	39	5,3%
SAONE ET LOIRE	1 184	1 169	15	1,3%	403	385	18	4,5%	1 587	1 554	33	2,1%
YONNE	434	418	16	3,7%	273	263	10	3,7%	707	681	26	3,7%
DIJON	2 553	2 485	68	2,7%	1 539	1 435	104	6,8%	4 092	3 920	172	4,2%

DÉPARTEMENTS ET ACADÉMIES	AIDE INDIVIDUELLE (Y/C. PIAL)				AIDE MUTUALISÉE (Y/C. PIAL)				TOTAL AIDES INDIVIDUELLE + MUTUALISÉE			
	ÉLÈVES AVEC PRES- CRIPTION MDPH	DONT ÉLÈVES ACCOM- PAGNÉS	DONT ÉLÈVES EN ATTENTE		ÉLÈVES AVEC PRES- CRIPTION MDPH	DONT ÉLÈVES ACCOM- PAGNÉS	DONT ÉLÈVES EN ATTENTE		ÉLÈVES AVEC PRES- CRIPTION MDPH	DONT ÉLÈVES ACCOM- PAGNÉS	DONT ÉLÈVES EN ATTENTE	
			NOMBRE	%			NOMBRE	%			NOMBRE	%
ARDÈCHE	726	723	3	0,4%	435	432	3	0,7%	1 161	1 155	6	0,5%
DRÔME	742	726	16	2,2%	1 433	1 365	68	4,7%	2 175	2 091	84	3,9%
ISÈRE	2 118	2 078	40	1,9%	2 803	2 740	63	2,2%	4 921	4 818	103	2,1%
SAVOIE	547	544	3	0,5%	649	642	7	1,1%	1 196	1 186	10	0,8%
HAUTE-SAVOIE	1 323	1 236	87	6,6%	1 638	1 504	134	8,2%	2 961	2 740	221	7,5%
GRENOBLE	5 456	5 307	149	2,7%	6 958	6 683	275	4,0%	12 414	11 990	424	3,4%
GADELOUPE	1 241	1 170	71	5,7%	167	133	34	20,4%	1 408	1 303	105	7,5%
GUYANE	514	445	69	13,4%	364	332	32	8,8%	878	777	101	11,5%
NORD	3 249	3 118	131	4,0%	6 105	5 771	334	5,5%	9 354	8 889	465	5,0%
PAS-DE-CALAIS	6 382	5 527	855	13,4%					6 382	5 527	855	13,4%
LILLE	9 631	8 645	986	10,2%	6 105	5 771	334	5,5%	15 736	14 416	1 320	8,4%
CORRÈZE	401	392	9	2,2%	301	285	16	5,3%	702	677	25	3,6%
CREUSE	64	60	4	6,3%	200	196	4	2,0%	264	256	8	3,0%
HAUTE-VIENNE	545	541	4	0,7%	551	528	23	4,2%	1 096	1 069	27	2,5%
LIMOGES	1 010	993	17	1,7%	1 052	1 009	43	4,1%	2 062	2 002	60	2,9%
AIN	272	270	2	0,7%	1 138	1 135	3	0,3%	1 410	1 405	5	0,4%
LOIRE	676	661	15	2,2%	2 062	2 014	48	2,3%	2 738	2 675	63	2,3%
RHÔNE	2 195	2 181	14	0,6%	5 610	5 571	39	0,7%	7 805	7 752	53	0,7%
LYON	3 143	3 112	31	1,0%	8 810	8 720	90	1,0%	11 953	11 832	121	1,0%

DÉPARTEMENTS ET ACADÉMIES	AIDE INDIVIDUELLE (Y/C. PIAL)				AIDE MUTUALISÉE (Y/C. PIAL)				TOTAL AIDES INDIVIDUELLE + MUTUALISÉE			
	ÉLÈVES AVEC PRES- CRIPTION MDPH	DONT ÉLÈVES ACCOM- PAGNÉS	DONT ÉLÈVES EN ATTENTE		ÉLÈVES AVEC PRES- CRIPTION MDPH	DONT ÉLÈVES ACCOM- PAGNÉS	DONT ÉLÈVES EN ATTENTE		ÉLÈVES AVEC PRES- CRIPTION MDPH	DONT ÉLÈVES ACCOM- PAGNÉS	DONT ÉLÈVES EN ATTENTE	
			NOMBRE	%			NOMBRE	%			NOMBRE	%
MARTINIQUE	1 004	979	25	2,5%	287	278	9	3,1%	1 291	1 257	34	2,6%
AUDE	434	422	12	2,8%	498	462	36	7,2%	932	884	48	5,2%
GARD	1 578	1 525	53	3,4%	1 435	1 372	63	4,4%	3 013	2 897	116	3,8%
HERAULT	709	604	105	14,8%	3 579	3 358	221	6,2%	4 288	3 962	326	7,6%
LOZERE	38	37	1	2,6%	223	218	5	2,2%	261	255	6	2,3%
PYRENEES-ORIENTALES	1 017	992	25	2,5%	443	423	20	4,5%	1 460	1 415	45	3,1%
MONTPELLIER	3 776	3 580	196	5,2%	6 178	5 833	345	5,6%	9 954	9 413	541	5,4%
MEURTHE ET MOSELLE	405	400	5	1,2%	1 737	1 707	30	1,7%	2 142	2 107	35	1,6%
MEUSE	375	375			142	142			517	517		
MOSELLE	604	582	22	3,6%	1 579	1 488	91	5,8%	2 183	2 070	113	5,2%
VOSGES	229	224	5	2,2%	787	784	3	0,4%	1 016	1 008	8	0,8%
NANCY-METZ	1 613	1 581	32	2,0%	4 245	4 121	124	2,9%	5 858	5 702	156	2,7%
LOIRE-ATLANTIQUE	1 690	1 590	100	5,9%	1 190	1 109	81	6,8%	2 880	2 699	181	6,3%
MAINE-ET-LOIRE	921	903	18	2,0%	432	412	20	4,6%	1 353	1 315	38	2,8%
MAYENNE	798	780	18	2,3%	469	455	14	3,0%	1 267	1 235	32	2,5%
SARTHE	1 198	1 180	18	1,5%	489	479	10	2,0%	1 687	1 659	28	1,7%
VENDÉE	806	762	44	5,5%	652	611	41	6,3%	1 458	1 373	85	5,8%
NANTES	5 413	5 215	198	3,7%	3 232	3 066	166	5,1%	8 645	8 281	364	4,2%

DÉPARTEMENTS ET ACADÉMIES	AIDE INDIVIDUELLE (Y/C. PIAL)				AIDE MUTUALISÉE (Y/C. PIAL)				TOTAL AIDES INDIVIDUELLE + MUTUALISÉE			
	ÉLÈVES AVEC PRES- CRIPTION MDPH	DONT ÉLÈVES ACCOM- PAGNÉS	DONT ÉLÈVES EN ATTENTE		ÉLÈVES AVEC PRES- CRIPTION MDPH	DONT ÉLÈVES ACCOM- PAGNÉS	DONT ÉLÈVES EN ATTENTE		ÉLÈVES AVEC PRES- CRIPTION MDPH	DONT ÉLÈVES ACCOM- PAGNÉS	DONT ÉLÈVES EN ATTENTE	
			NOMBRE	%			NOMBRE	%			NOMBRE	%
ALPES-MARITIMES	1 887	1 826	61	3,2%	661	592	69	10,4%	2 548	2 418	130	5,1%
VAR	1 532	1 442	90	5,9%	916	792	124	13,5%	2 448	2 234	214	8,7%
NICE	3 419	3 268	151	4,4%	1 577	1 384	193	12,2%	4 996	4 652	344	6,9%
CHER	235	230	5	2,1%	289	271	18	6,2%	524	501	23	4,4%
EURE ET LOIR	354	345	9	2,5%	670	665	5	0,7%	1 024	1 010	14	1,4%
INDRE	175	175			400	387	13	3,3%	575	562	13	2,3%
INDRE ET LOIRE	250	244	6	2,4%	1 104	976	128	11,6%	1 354	1 220	134	9,9%
LOIR ET CHER	87	81	6	6,9%	495	469	26	5,3%	582	550	32	5,5%
LOIRET	235	229	6	2,6%	614	611	3	0,5%	849	840	9	1,1%
ORLEANS-TOURS	1 336	1 304	32	2,4%	3 572	3 379	193	5,4%	4 908	4 683	225	4,6%
PARIS	2 586	2 313	273	10,6%	3 173	2 527	646	20,4%	5 759	4 840	919	16,0%
CHARENTE	481	481			498	498			979	979		
CHARENTE-MARITIME	692	690	2	0,3%	874	871	3	0,3%	1 566	1 561	5	0,3%
DEUX-SEVRES	362	351	11	3,0%	571	555	16	2,8%	933	906	27	2,9%
VIENNE	162	162			507	507			669	669		
POITIERS	1 697	1 684	13	0,8%	2 450	2 431	19	0,8%	4 147	4 115	32	0,8%
ARDENNES	528	464	64	12,1%	228	188	40	17,5%	756	652	104	13,8%
AUBE	284	272	12	4,2%	334	320	14	4,2%	618	592	26	4,2%
HAUTE-MARNE	427	416	11	2,6%	95	89	6	6,3%	522	505	17	3,3%
MARNE	1 023	941	82	8,0%	532	389	143	26,9%	1 555	1 330	225	14,5%
REIMS	2 262	2 093	169	7,5%	1 189	986	203	17,1%	3 451	3 079	372	10,8%

DÉPARTEMENTS ET ACADÉMIES	AIDE INDIVIDUELLE (Y/C. PIAL)				AIDE MUTUALISÉE (Y/C. PIAL)				TOTAL AIDES INDIVIDUELLE + MUTUALISÉE			
	ÉLÈVES AVEC PRES- CRIPTION MDPH	DONT ÉLÈVES ACCOM- PAGNÉS	DONT ÉLÈVES EN ATTENTE		ÉLÈVES AVEC PRES- CRIPTION MDPH	DONT ÉLÈVES ACCOM- PAGNÉS	DONT ÉLÈVES EN ATTENTE		ÉLÈVES AVEC PRES- CRIPTION MDPH	DONT ÉLÈVES ACCOM- PAGNÉS	DONT ÉLÈVES EN ATTENTE	
			NOMBRE	%			NOMBRE	%			NOMBRE	%
COTES D'ARMOR	983	978	5	0,5%	953	945	8	0,8%	1 936	1 923	13	0,7%
FINISTERE	2 750	2 605	145	5,3%	1 161	1 041	120	10,3%	3 911	3 646	265	6,8%
ILLE-ET-VILAINE	2 411	2 318	93	3,9%	618	604	14	2,3%	3 029	2 922	107	3,5%
MORBIHAN	1 383	1 374	9	0,7%	645	629	16	2,5%	2 028	2 003	25	1,2%
RENNES	7 527	7 275	252	3,3%	3 377	3 219	158	4,7%	10 904	10 494	410	3,8%
REUNION	2 803	2 614	189	6,7%	512	449	63	12,3%	3 315	3 063	252	7,6%
EURE	516	510	6	1,2%	930	913	17	1,8%	1 446	1 423	23	1,6%
SEINE-MARITIME	1 573	1 523	50	3,2%	1 063	950	113	10,6%	2 636	2 473	163	6,2%
ROUEN	2 089	2 033	56	2,7%	1 993	1 863	130	6,5%	4 082	3 896	186	4,6%
BAS-RHIN	522	428	94	18,0%	1 169	966	203	17,4%	1 691	1 394	297	17,6%
HAUT-RHIN	943	813	130	13,8%	662	595	67	10,1%	1 605	1 408	197	12,3%
STRASBOURG	1 465	1 241	224	15,3%	1 831	1 561	270	14,7%	3 296	2 802	494	15,0%
ARIEGE	259	257	2	0,8%	470	460	10	2,1%	729	717	12	1,6%
AVEYRON	166	159	7	4,2%	476	459	17	3,6%	642	618	24	3,7%
HAUTE-GARONNE	1 843	1 733	110	6,0%	4 255	3 758	497	11,7%	6 098	5 491	607	10,0%
GERS	168	166	2	1,2%	428	422	6	1,4%	596	588	8	1,3%
LOT	448	369	79	17,6%	149	106	43	28,9%	597	475	122	20,4%
HAUTES-PYRENEES	423	421	2	0,5%	196	191	5	2,6%	619	612	7	1,1%
TARN	496	495	1	0,2%	725	720	5	0,7%	1 221	1 215	6	0,5%
TARN-ET-GARONNE	470	454	16	3,4%	580	552	28	4,8%	1 050	1 006	44	4,2%
TOULOUSE	4 273	4 054	219	5,1%	7 279	6 668	611	8,4%	11 552	10 722	830	7,2%

DÉPARTEMENTS ET ACADÉMIES	AIDE INDIVIDUELLE (Y/C. PIAL)				AIDE MUTUALISÉE (Y/C. PIAL)				TOTAL AIDES INDIVIDUELLE + MUTUALISÉE			
	ÉLÈVES AVEC PRES- CRIPTION MDPH	DONT ÉLÈVES ACCOM- PAGNÉS	DONT ÉLÈVES EN ATTENTE		ÉLÈVES AVEC PRES- CRIPTION MDPH	DONT ÉLÈVES ACCOM- PAGNÉS	DONT ÉLÈVES EN ATTENTE		ÉLÈVES AVEC PRES- CRIPTION MDPH	DONT ÉLÈVES ACCOM- PAGNÉS	DONT ÉLÈVES EN ATTENTE	
			NOMBRE	%			NOMBRE	%			NOMBRE	%
ESSONNE	2 379	2 263	116	4,9%	2 124	1 927	197	9,3%	4 503	4 190	313	7,0%
HAUTS DE SEINE	818	796	22	2,7%	1 911	1 814	97	5,1%	2 729	2 610	119	4,4%
VAL D'OISE	2 728	2 676	52	1,9%	1 892	1 801	91	4,8%	4 620	4 477	143	3,1%
YVELINES	2 150	2 082	68	3,2%	1 843	1 763	80	4,3%	3 993	3 845	148	3,7%
VERSAILLES	8 075	7 817	258	3,2%	7 770	7 305	465	6,0%	15 845	15 122	723	4,6%
MAYOTTE	104	104			12	12			116	116		
ST-PIERRE ET MIQUELON	15	14	1	6,7%	12	10	2	16,7%	27	24	3	11,1%
TOTAL GENERAL	99 109	93 424	5 685	5,7%	95 696	89 348	6 348	6,6%	194 805	182 772	12 033	6,2%

TABLEAU N° 10.1 - EFFECTIF DES AESH (ANNÉE SCOLAIRE 2018-2019)
RÉPARTITION PAR ACADÉMIE

Académie	Effectif AESH en CDI en nombre de personnes (1)	En ETP (2)	Académie	Effectif AESH en CDD en nombre de personnes (3)	En ETP (4)
AIX-MARSEILLE	729	440,0	AIX-MARSEILLE	3 546	1 897,4
AMIENS	417	291,6	AMIENS	1 421	832,4
BESANCON	296	172,9	BESANCON	843	463,4
BORDEAUX	600	388,4	BORDEAUX	2 661	1 515,7
CAEN	333	225,7	CAEN	1 254	774,4
CLERMONT-FERRAND	259	158,7	CLERMONT-FERRAND	1 052	598,4
CORSE	89	45,0	CORSE	177	88,5
CRETEIL	645	451,2	CRETEIL	3 979	2 674,1
DIJON	379	218,3	DIJON	1 516	864,5
GRENOBLE	818	481,4	GRENOBLE	2 850	1 649,3
GUADELOUPE	165	96,5	GUADELOUPE	498	260,5
GUYANE	83	58,1	GUYANE	424	267,4
LILLE	1 229	729,6	LILLE	3 618	2 141,7
LIMOGES	145	95,6	LIMOGES	681	365,8
LYON	726	464,9	LYON	2 931	1 741,2
MARTINIQUE	104	66,8	MARTINIQUE	326	169,8
MONTPELLIER	689	437,8	MONTPELLIER	2 947	1 720,1
NANCY-METZ	651	419,2	NANCY-METZ	2 153	1 292,2
NANTES	700	439,4	NANTES	2 606	1 496,2
NICE	515	313,6	NICE	1 522	871,6
ORLEANS-TOURS	426	281,7	ORLEANS-TOURS	1 349	801,8
PARIS	300	223,8	PARIS	1 278	816,4
POITIERS	346	255,6	POITIERS	1 401	864,8
REIMS	265	160,4	REIMS	1 121	586,8
RENNES	781	541,3	RENNES	3 435	2 075,0
REUNION	363	241,9	REUNION	944	540,1
ROUEN	331	221,1	ROUEN	1 609	881,9
STRASBOURG	300	199,7	STRASBOURG	1 047	643,1
TOULOUSE	637	452,9	TOULOUSE	2 985	1 779,2
VERSAILLES	1 220	730,4	VERSAILLES	4 460	2 381,4
Total	14 541	9 303,5	Total	56 634	33 055,0

Quotité moyenne
CDI

0,64

Quotité
moyenne CDD

0,58

Académie	Effectif total (CDI + CDD) (1) + (3)	En ETP (2)+(4)
AIX-MARSEILLE	4 275	2 337,4
AMIENS	1 838	1 124,0
BESANCON	1 139	636,3
BORDEAUX	3 261	1 904,1
CAEN	1 587	1 000,1
CLERMONT-FERRAND	1 311	757,1
CORSE	266	133,5
CRETEIL	4 624	3 125,3
DIJON	1 895	1 082,8
GRENOBLE	3 668	2 130,6
GUADELOUPE	663	357,0
GUYANE	507	325,5
LILLE	4 847	2 871,3
LIMOGES	826	461,4
LYON	3 657	2 206,1
MARTINIQUE	430	236,5
MONTPELLIER	3 636	2 157,8
NANCY-METZ	2 804	1 711,4
NANTES	3 306	1 935,6
NICE	2 037	1 185,3
ORLEANS-TOURS	1 775	1 083,6
PARIS	1 578	1 040,2
POITIERS	1 747	1 120,4
REIMS	1 386	747,2
RENNES	4 216	2 616,3
REUNION	1 307	782,1
ROUEN	1 940	1 103,0
STRASBOURG	1 347	842,8
TOULOUSE	3 622	2 232,0
VERSAILLES	5 680	3 111,9
Total	71 175	42 358,5

Quotité moyenne
CDI et CDD

0,60

Source : EPP (décembre 2018)

**TABLEAU N° 10.2 - EFFECTIF DES AESH (ANNÉE SCOLAIRE 2018-2019)
RÉPARTITION PAR DURÉE DE CONTRAT**

Durée du contrat		Répartition des AESH en CDD par durée de contrat en 2018-2019
Contrat moins d'1 an		22,37%
<i>répartis ci-après pour information :</i>	<i>* Contrats inférieurs à 1 mois et jusqu'à 8 mois</i>	3,97%
	<i>* Contrats entre 8 et 11 mois</i>	18,41%
Contrats de 1 an		72,74%
Contrats entre 1 an et 2 ans		0,51%
Contrats de 2 ans		3,75%
Contrats entre 2 ans et 3 ans		0,22%
Contrats de 3 ans		0,41%
TOTAL CDD		100,0%

Source : Annuaire EPP 17 Déc 2018

TABLEAU N° 11 - PROGRESSION DU NOMBRE D'ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP DEPUIS LA LOI DU 11 FÉVRIER 2005 :

Année	2004-05	2005-06	2006-07	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18
Nombre ESH*	7 557	8 411	8 783	10 544	10 259	12 052	13 382	15 862	18 189	20 549	23 257	25 942	29 989

* : étudiants en universités, écoles d'enseignement supérieur et lycées, pour les formations STS et CPGE.

TABLEAU N° 12 - RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP PAR TYPE D'ÉTABLISSEMENT :

REPARTITIONS PAR FORMATIONS ET ÉTABLISSEMENTS	ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP	POP GÉNÉRALE RECENSÉE
Lycées : CPGE et STS	5,2%	16,5%
UNIVERSITES hors Ingénieurs	89,2%	76,9%
ÉCOLES D'INGÉNIEURS PUBLIQUES en université	1,9%	1,6%
ÉCOLES D'INGÉNIEURS PUBLIQUES hors université	2,1%	2,8%
TOUTES ÉCOLES INGÉNIEURS	3,9%	4,4%
AUTRES ÉCOLES	1,7%	2,2%

TABLEAU N° 13.1 - RÉPARTITION DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS EN MILIEU ORDINAIRE DANS LES 1^{ER} ET 2ND DEGRÉS SELON LE TEMPS DE SCOLARISATION EN 2018-2019

		temps complet	temps partiel				ensemble
			de 0,5 à 1 journée	de 1,5 à 2 journées	de 2,5 à 4 journées	ensemble	
milieu ordinaire	1 ^{er} degré	161 340	2 422	9 113	12 688	24 223	185 563
	2 nd degré	144 936	947	1 971	4 378	7 296	152 232

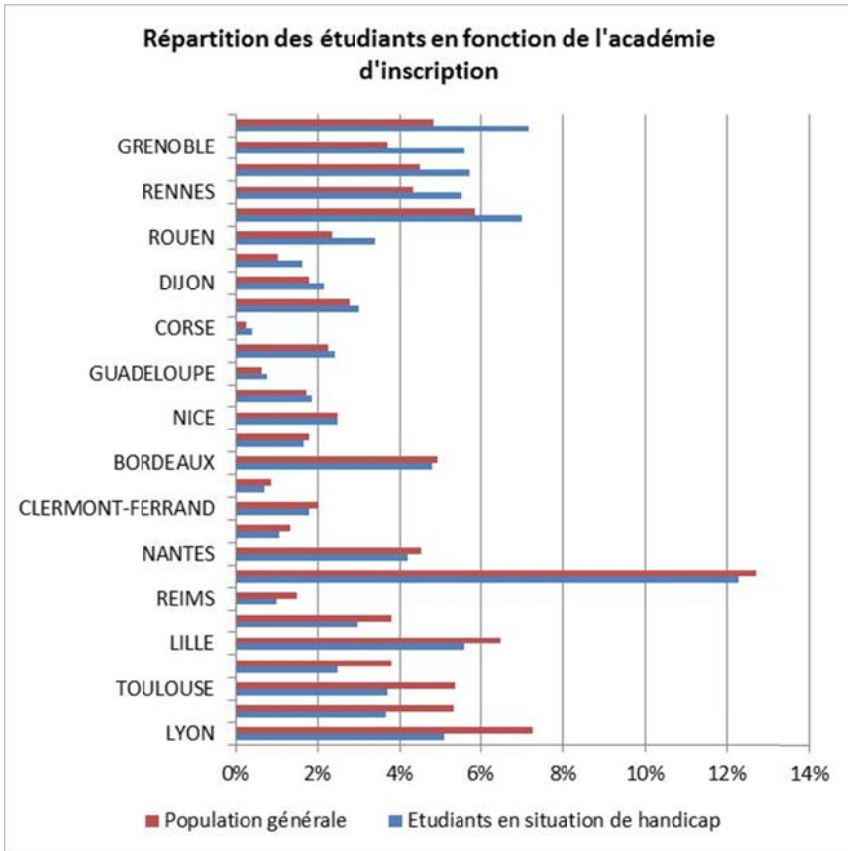
Source : MENJ-DEPP et MENJ-DGESCO, enquêtes n°3 et n°12 relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le 1er degré et dans le 2nd degré.

TABLEAU N° 13.2 - RÉPARTITION DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS EN ÉTABLISSEMENT HOSPITALIER OU MÉDICO-SOCIAL SELON LE TEMPS DE SCOLARISATION EN 2017-2018

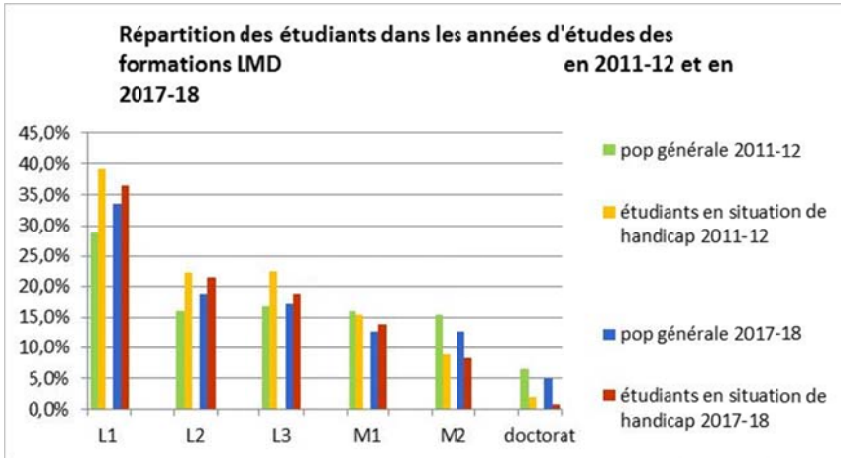
		temps complet	temps partiel				ensemble
			de 0,5 à 1 journée	de 1,5 à 2 journées	de 2,5 à 4 journées	ensemble	
hors scolarisation partagée		18 469	23 712	19 770	7 344	50 826	69 295

Source : MENJ-DEPP, enquête n°32 concernant la scolarisation dans les établissements hospitaliers et médico-sociaux.

GRAPHIQUE N° 14 - LA RÉPARTITION DE LA POPULATION DES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP ENTRE ACADÉMIES EST DIFFÉRENTE DE CELLE DE LA POPULATION GÉNÉRALE



GRAPHIQUE N° 15 – RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS DANS LES ANNÉES D'ÉTUDES DES FORMATIONS LMD EN 2011-2012 ET EN 2017-2018



GRAPHIQUE N° 16 - LA PROGRESSION DANS LES PARCOURS DES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP POURSUIVANT LEUR PARCOURS EN STS ET EN CPGE EST RALENTIE PAR RAPPORT À CELLE DE LA POPULATION GÉNÉRALE.

