

N° 4274

ASSEMBLÉE NATIONALE

CONSTITUTION DU 4 OCTOBRE 1958

QUINZIÈME LÉGISLATURE

---

Enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 23 juin 2021.

## RAPPORT D'INFORMATION

DÉPOSÉ

*en application de l'article 145-8 du Règlement*

PAR LA COMMISSION DES AFFAIRES CULTURELLES ET DE L'ÉDUCATION

*sur la mise en œuvre des recommandations  
de la commission d'enquête sur l'inclusion des élèves handicapés  
dans l'école et l'université de la République*

ET PRÉSENTÉ PAR

MME JACQUELINE DUBOIS, RAPPORTEURE,

Députée.

---



## SOMMAIRE

---

	Pages
<b>INTRODUCTION</b> .....	7
<b>I. UNE AMÉLIORATION DU PILOTAGE DES POLITIQUES D'INCLUSION AU NIVEAU NATIONAL COMME TERRITORIAL, UNE CONNAISSANCE STATISTIQUE ENCORE LACUNAIRE</b> .....	10
<b>A. UNE AMÉLIORATION DE LA PROGRAMMATION ET DU PILOTAGE DE LA POLITIQUE DE L'INCLUSION</b> .....	10
1. Le développement d'instances de pilotage traduit une plus grande volonté politique de renforcer l'école inclusive.....	11
2. La logique de programmation se déploie pour garantir une meilleure anticipation et une plus grande coopération des acteurs .....	12
3. Le rôle des MDPH est renforcé et conforté, notamment grâce au pilotage de la CNSA .....	13
a. Les moyens financiers des MDPH renforcés .....	13
b. Une meilleure connaissance de l'activité permettant d'assurer la transparence et la comparabilité des données.....	14
c. Un renforcement du pilotage vers une plus grande harmonisation des décisions au niveau national .....	15
<b>B. UNE CONNAISSANCE STATISTIQUE À POURSUIVRE ET À PRÉCISER</b> ...	16
1. Un pilotage centralisé de la mesure statistique loin d'être achevé .....	16
2. La difficulté à connaître l'ensemble des données en temps réel n'est pas résolue....	17
<b>II. LA SCOLARISATION EN MILIEU ORDINAIRE : DES AVANCÉES INSTITUTIONNELLES, UNE PERCEPTION MITIGÉE SUR LE TERRAIN</b> .....	18
<b>A. UNE VOLONTÉ D'INCLUSION ET DE SIMPLIFICATION DU PARCOURS DE SCOLARISATION POUR LES ENFANTS ET LEURS FAMILLES</b> .....	19
1. L'association des familles à tous les stades du parcours de scolarisation est renforcée.....	20
a. Une expertise mieux prise en compte .....	20
b. Un statut encore à construire.....	21

2. La simplification de l'ensemble du parcours de scolarisation se poursuit.....	22
a. L'amélioration de la prise en charge précoce.....	22
b. La simplification de la construction des « dossiers MDPH » .....	22
c. La facilitation du suivi du parcours de scolarisation de l'élève.....	23
d. La reconduction automatique des modalités d'examen.....	24
3. La volonté de faire essaimer les bonnes pratiques se traduit concrètement .....	26
<b>B. L'AMÉLIORATION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : UN CHANTIER À POURSUIVRE.....</b>	<b>27</b>
1. La formation des enseignants a été renforcée.....	28
a. La formation initiale des enseignants.....	28
b. La formation des enseignants spécialisés.....	29
c. Les formations continues et communes .....	30
2. Les conditions de travail des enseignants peuvent encore être améliorées .....	31
<b>C. LA VALORISATION DU TRAVAIL ET DU STATUT DES ACCOMPAGNANTS : DE PREMIÈRES AVANCÉES À CONSOLIDER.....</b>	<b>33</b>
1. La volonté d'améliorer le statut des accompagnants est bien présente .....	34
a. Une amélioration en cours de la reconnaissance du statut d'AESH, qui reste à poursuivre.....	34
b. La délivrance d'une formation initiale robuste et d'un diplôme adéquat à prolonger.....	36
c. Une meilleure connaissance des profils des AESH et une clarification de leur cadre de gestion en cours .....	37
2. Des incertitudes demeurent qui doivent être levées.....	38
a. Refondre le cadre d'emploi : recruter sous le seul « titre II » .....	39
b. Régler la question du temps périscolaire avant la rentrée scolaire.....	40
<b>D. LA MISE EN ŒUVRE DES PIAL : UNE AVANCÉE À ÉVALUER POUR EN GARANTIR LE SUCCÈS .....</b>	<b>40</b>
1. Les PIAL traduisent une volonté d'accompagnement au plus près des besoins des élèves .....	41
2. Les facteurs de succès sont aujourd'hui à conforter .....	42
<b>E. LA COOPÉRATION AVEC LE SECTEUR MÉDICO-SOCIAL : DES AMÉLIORATIONS ET DES OBSTACLES À LEVER.....</b>	<b>44</b>
1. La volonté de coopération se renforce indéniablement .....	45
a. Sur le plan institutionnel : le projet de décret « coopération » et la réforme de la tarification des établissements médico-sociaux.....	45
b. Sur le plan opérationnel : le développement des modalités de scolarisation partagée malgré des difficultés persistantes.....	46

2. La réflexion sur la désinstitutionnalisation et les moyens à lui consacrer doit être poursuivie .....	48
a. Une réflexion large à conduire sur la désinstitutionnalisation et des moyens suffisants à y consacrer .....	48
b. Le statut des instituts nationaux de jeunes sourds et aveugles à adapter .....	50
c. L'entrée des professionnels libéraux à l'école à faciliter .....	50
<b>F. DES MOYENS À RENFORCER POUR QUE L'ÉCOLE SOIT VÉRITABLEMENT INCLUSIVE</b> .....	51
1. Les moyens pédagogiques .....	51
2. Les moyens de la médecine scolaire .....	53
<b>III. L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DES AVANCÉES MAIS UN PARCOURS ENCORE TROP COMPLEXE POUR UN GRAND NOMBRE D'ÉTUDIANTS</b> ..	54
<b>A. UNE PRISE EN COMPTE CROISSANTE DU HANDICAP</b> .....	55
1. Le nombre d'étudiants en situation de handicap croît de manière rapide .....	56
2. La réforme de l'accès au master par la procédure de réexamen des candidatures constitue une évolution bienvenue .....	56
3. La réforme des examens engage un mouvement souhaitable mais une vigilance doit être observée .....	57
<b>B. DES MOYENS ENCORE TROP FAIBLES ET UNE INSUFFISANTE PRISE EN COMPTE GLOBALE DE LA VIE DE L'ÉTUDIANT FONT PERSISTER DES « PARCOURS DU COMBATTANT »</b> .....	59
1. L'absence d'évolution des moyens financiers et humains .....	59
a. La stagnation des moyens financiers malgré l'augmentation du nombre d'étudiants .....	59
b. Les moyens de la médecine universitaire à consolider .....	60
c. L'accessibilité et les schémas directeurs du handicap encore à développer .....	61
d. Une plateforme des bonnes pratiques à créer .....	62
2. L'absence de vision globale de la vie de l'étudiant est préjudiciable .....	63
a. Le travail personnel non encore accompagné .....	63
b. L'accompagnement dans l'orientation et la recherche de stage à renforcer .....	63
<b>CONCLUSION</b> .....	65
<b>TRAVAUX DE LA COMMISSION</b> .....	67
<b>ANNEXE I : TABLEAU ET SCHÉMA RÉCAPITULATIFS DE LA MISE EN ŒUVRE DES PROPOSITIONS</b> .....	69
<b>ANNEXE II : LISTE DES PERSONNES AUDITIONNÉES PAR LA RAPPORTEURE</b> .....	75



## INTRODUCTION

« *Vers l'école inclusive, c'est décidé : on le fait !* ». En 2019, le rapport 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, avait démontré que l'évolution vers une école inclusive, bien qu'amorcée, était loin d'être achevée, la France se situant « au milieu du gué ».

On pouvait craindre, dans le contexte sanitaire de pandémie venu perturber l'entrée en vigueur de la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, que la progression stagne et que les recommandations qui avaient remporté un consensus bien au-delà des bancs de l'Assemblée soient oubliées.

En réalité et à la surprise de la rapporteure, il en va autrement : la trajectoire gouvernementale en faveur d'une école plus inclusive a connu, ces deux dernières années, une accélération opérant de profondes transformations.

L'année 2019, avec la loi pour une école de la confiance qui consacre son chapitre IV à l'école inclusive, marque un véritable tournant de la scolarisation des élèves en situation de handicap : institution, dans chaque académie et dans chaque département, d'un service public de l'école inclusive, création de pôles inclusifs d'accompagnement localisés, reconnaissance de l'appartenance des accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) à la communauté éducative, soutien accru aux enseignants, meilleur accueil des familles. La volonté est de construire de véritables parcours inclusifs par le partenariat avec le secteur médico-social et par la détection et la prise en charge précoces de certains handicaps.

Mme Rachel-Marie Pradeilles-Duval, cheffe du service de l'instruction publique et de l'action pédagogique à la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), s'exprime ainsi : « *Nous préparons la cinquième rentrée de l'école inclusive. On constate une accélération depuis juillet 2019. En 2017, on dénombrait 321 500 élèves en situation de handicap et 92 000 AESH ; en 2021, c'est plus de 400 000 élèves en situation de handicap et 120 000 AESH ! Nous avons changé d'échelle et mis des moyens. On accompagne tous les élèves en prenant en compte les besoins particuliers* ».

Cette progression quantitative continue de la scolarisation des élèves en situation de handicap, accompagnés ou non, affecte de façon durable l'organisation de l'école et de son service public. Les élèves accompagnés sont de plus en plus nombreux : « *Le nombre d'enfants en situation de handicap explose. Les raisons sont multiples : migration, stratégies familiales, insuffisance de la prise en compte des troubles du langage dès le plus jeune âge* », confie l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves en situation de handicap (IEN-ASH) de l'académie de Paris et conseiller technique du recteur de l'académie de Paris, M. Patrick Fontaine. Les modes de scolarisation visant à garantir le parcours de l'élève se diversifient : création de nouvelles unités

localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), d'unités d'enseignement externalisées (UEE), d'équipes mobiles d'appui à la scolarisation (EMAS). Ces améliorations matérialisent l'ambition, réaffirmée par le Président de la République le 11 février 2020 lors de la Conférence nationale du handicap, de faire de la scolarisation des élèves en situation de handicap l'une des priorités du quinquennat.

Si l'échelle et les moyens ont changé, si le but est ambitieux, les acteurs de terrain ont encore parfois l'impression que la situation n'a que peu évolué. C'est le cas, par exemple, des accompagnants des élèves en situation de handicap qui se montrent critiques à l'égard de leurs bas salaires et de leurs contrats à temps partiels. Le contexte particulier de la crise sanitaire que nous traversons depuis plus d'un an et qui a violemment affecté les publics les plus fragiles, a révélé des faiblesses, notamment s'agissant des moyens de la médecine scolaire. Le difficile remplacement des AESH arrêtés a compliqué la gestion des tout récents pôles inclusifs d'accompagnement localisés, avec le risque d'en perdre le sens.

Toutefois cette pandémie, loin d'être un obstacle à l'école inclusive, a permis quelques accélérations telles que la mise en place d'un numéro vert unique pour les parents, des renouvellements automatiques de notifications, ainsi que l'émergence de nouvelles pratiques : réflexion sur l'enseignement à distance et l'accompagnement des élèves *via* des AESH au sein de cet enseignement hybride, aménagements spécifiques pour les examens à distance, etc. Ces procédés ont permis de temporiser les conséquences de manière homogène sur tout le territoire.

Cette période a aussi mis en lumière l'utilité de dispositifs médico-sociaux soutenant la scolarisation et l'encadrement des enfants en situation de handicap. D'après la secrétaire d'État chargée des personnes handicapées, Mme Sophie Cluzel, dans son éditorial présentant les conclusions du comité national de suivi de l'école inclusive du 9 novembre 2020, ces évolutions structurelles sont nécessaires « *pour achever les mutations vers le droit commun, poursuivre le grand chantier de transformation de l'offre et accompagner davantage d'enfants en situation de handicap en services d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD), externaliser les unités d'enseignement et développer les combinaisons vertueuses d'équipes mobiles, de plateformes, de services d'accompagnement qui s'ajustent aux besoins des élèves dans le quotidien de l'école* ». Les chiffres suivant cette déclaration sont éloquentes : 80 % du territoire national sont organisés en PIAL, 190 équipes mobiles d'appui à la scolarisation sont programmées et le nombre d'unités d'enseignement « autisme » progresse. Ce sont des marqueurs importants de l'évolution structurelle sous-tendant l'école inclusive, qui influenceront notablement sur la qualité de l'accompagnement.

Le rapport d'enquête de 2019, riche de 57 propositions, a été l'un des outils sur lequel le Gouvernement a pu s'appuyer pour mettre en place sa feuille de route vers l'école inclusive. Bon nombre de ces propositions ont été activées comme il l'a été constaté lors des auditions préalables à l'écriture du présent rapport.



Les efforts sont inédits, importants tant sur le plan institutionnel et financier que par l'engagement des différents personnels. Pourtant la perception sur le terrain reste mitigée. Si la prise de conscience est réelle, il reste encore à concrétiser un certain nombre de chantiers ouverts pour lesquels, si nous ne sommes plus « au milieu du gué » comme en 2019, nous ne sommes pas encore arrivés sur l'autre rive.

Au-delà d'un accueil à l'école et à l'université, l'élève ou l'étudiant en situation de handicap doit être mis en capacité de s'engager dans un parcours de formation inclusif. Il faut que chacun trouve sa place et bénéficie du soutien nécessaire. Un des enjeux sera de percevoir la prise en compte du handicap, non plus comme une contrainte, mais comme une opportunité, un fer de lance de l'innovation pédagogique en matière d'éducation, au bénéfice de tous les élèves.

Alors présidente de la commission d'enquête, la rapporteure avait souligné trois leviers pour une école inclusive : des enseignants formés, des AESH professionnalisés, une plus grande coopération entre l'éducation nationale et le secteur médico-social. Ils sont actionnés et restent d'actualité.

De manière générale, les choses sont actées, la volonté politique d'un travail commun est indéniable. Ces progrès doivent se poursuivre car l'école, dans sa dimension inclusive, illustre quotidiennement les valeurs de la République que nous devons défendre et protéger.

## I. UNE AMÉLIORATION DU PILOTAGE DES POLITIQUES D'INCLUSION AU NIVEAU NATIONAL COMME TERRITORIAL, UNE CONNAISSANCE STATISTIQUE ENCORE LACUNAIRE

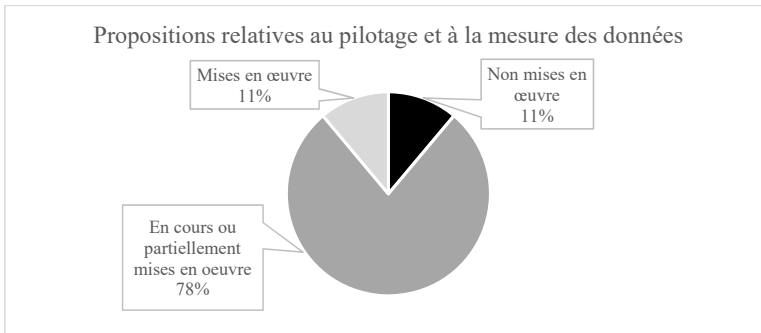
### A. UNE AMÉLIORATION DE LA PROGRAMMATION ET DU PILOTAGE DE LA POLITIQUE DE L'INCLUSION

L'un des premiers constats de la commission d'enquête portait sur le manque de pilotage et l'insuffisante connaissance des données, à la fois fiables et en temps réel. Comme l'indiquait alors le rapporteur, « *si, à force de ténacité, [il a] tout de même fini par obtenir un certain nombre de données, le caractère parcellaire de ces dernières ne peut qu'inquiéter au regard des prérequis d'un pilotage fiable des politiques publiques* ».

En effet, les chiffres alors communiqués par les différentes administrations lors des auditions étaient parfois partiels, souvent datés, et variaient d'un interlocuteur à un autre, ne permettant ni de connaître et d'objectiver les situations, ni de remédier à celles qui nécessitaient une évolution.

Plusieurs recommandations découlaient de ce constat, portant à la fois sur le pilotage général de la politique d'inclusion d'une part, et sur la meilleure connaissance statistique indispensable d'autre part. Si le pilotage semble avoir progressé, par la mise en place d'instances spécialisées aux échelons national et départemental, de même qu'une programmation commune bienvenue, la question de l'accès aux données reste aujourd'hui entière.

N°	Proposition	État d'avancement
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.	En cours de mise en œuvre
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	En cours de mise en œuvre
10	Instaurer une logique de programmation permettant de mieux répondre aux besoins en fonction de l'état réel des capacités d'accueil des établissements	En cours de mise en œuvre
17	Comptabiliser, parmi les élèves en situation de handicap, non pas uniquement ceux bénéficiant d'un PPS, mais également ceux bénéficiant d'un PAP ou d'un PAI	En cours de mise en œuvre
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	En cours de mise en œuvre
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	Partiellement mis en œuvre
23	Étoffer l'appareil statistique relatif à l'activité et aux moyens des MDPH	En cours de mise en œuvre
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	Mis en œuvre
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	Non mis en œuvre



### 1. Le développement d'instances de pilotage traduit une plus grande volonté politique de renforcer l'école inclusive

Le développement d'instances de pilotage de la politique de l'inclusion, préconisé par la commission d'enquête, semble en cours à plusieurs égards. Ainsi, deux comités nationaux ont été mis en place, de manière interministérielle, qui associent différents acteurs politiques, institutionnels et associatifs dont l'implication commune est nécessaire pour impulser une feuille de route collective :

– le comité national de suivi de l'école inclusive, installé par le ministre de l'éducation nationale et la secrétaire d'État chargée des personnes handicapées, le 17 juillet 2019, pour assurer le suivi du déploiement de l'école inclusive et en identifier les conditions de réussite et les freins. Il permet également de fixer un cadre commun aux agences régionales de santé (ARS) et aux rectorats, ainsi qu'à l'ensemble des parties prenantes de l'école inclusive ;

– le comité national de suivi de l'université inclusive, dont la première réunion s'est tenue le 12 mai 2021. Si la rapporteure regrette que les parlementaires n'y aient pas été conviés, elle salue toutefois cette initiative comme, du reste, les acteurs auditionnés sur ce sujet.

Ceci constitue une avancée certaine. Il pourrait désormais être souhaitable de réunir ces deux comités, ou, à tout le moins, d'organiser des réunions inter-comités, tant les sujets de l'inclusion à l'école et à l'université sont liés et tant la question de la continuité entre l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur doit être prise en compte.

Par ailleurs, le décret n° 2020-515 du 4 mai 2020 instaure, dans chaque département, un comité départemental de suivi de l'école inclusive, organisé sous l'égide conjointe du directeur général de l'ARS et du recteur. Y participent notamment les maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) et les acteurs associatifs. Si leur mise en place a été heurtée par la crise sanitaire, les acteurs auditionnés estiment qu'ils constituent une avancée importante pour conforter et organiser le dialogue inter-institutions, souvent difficile à structurer. En effet, le décret précise que ces comités sont « chargés du suivi, de la coordination et de l'amélioration des parcours de scolarisation et de formation des enfants, des

*adolescents ou des jeunes adultes en situation de handicap* ». Il leur revient d'établir un état des lieux des moyens consacrés à l'école inclusive, à partir duquel ils « *examinent, en vue de leur coordination et d'un maillage territorial cohérent, les programmations et les déploiements nécessaires pour l'accueil, la formation et l'accompagnement des élèves en situation de handicap* ».

Plusieurs nuances peuvent être apportées, qui peuvent aisément être levées :

– les acteurs de l'enseignement supérieur ont exprimé le souhait qu'une instance équivalente existe pour l'enseignement supérieur, ou demandé à être conviés à ces comités départementaux ;

– le fonctionnement de ces organes est, aujourd'hui, variable selon les directions académiques : il importe de veiller à ce qu'il ne s'agisse pas uniquement d'instances de partage des informations, mais bien d'organes décisionnels, à même d'identifier les difficultés et d'y répondre.

La volonté de donner une véritable impulsion politique, coordonnée, à ces sujets semble aujourd'hui manifeste, et ne peut qu'être saluée.

## **2. La logique de programmation se déploie pour garantir une meilleure anticipation et une plus grande coopération des acteurs**

Au-delà de ce pilotage, la **proposition n° 10** recommandait également le déploiement d'une logique de programmation, permettant de mieux répondre aux besoins en fonction de l'état réel des capacités des établissements.

Cette mesure est en cours de mise en œuvre, notamment au travers du projet de décret dit « coopération » entre les établissements médico-sociaux et l'éducation nationale, en cours de finalisation sous la supervision du secrétariat d'État chargé des personnes handicapées. Ce décret comporterait, en effet, une obligation pour les rectorats et les ARS de se doter d'une programmation commune en matière de développement de solutions de scolarisation partagées sur la base d'un diagnostic des besoins de leur territoire et des besoins de solutions d'accompagnement non pourvus. Cela constituera une avancée importante dans la coordination de la programmation, celle-ci étant aujourd'hui, par exemple, assise sur une temporalité très différente : annuelle pour les rectorats et quinquennale pour les ARS.

Le Conseil national consultatif des personnes handicapées (CNCPH), par ailleurs réservé sur d'autres aspects du décret, estime que la programmation commune des moyens au niveau du territoire, qui s'opère déjà de manière moins formalisée dans certaines régions, est un point positif pour développer une vision collective et garantir une mise en œuvre coordonnée des mesures.

Cette mobilisation conjointe des différents réseaux de l'éducation nationale et du ministère de la santé, autour d'une programmation commune, est une avancée importante dans la mise en œuvre des politiques de scolarisation inclusive.

### **3. Le rôle des MDPH est renforcé et conforté, notamment grâce au pilotage de la CNSA**

Au cœur de la mise en œuvre de la politique de scolarisation inclusive, les MDPH faisaient l'objet d'un certain nombre de mesures, dont il peut être relevé que beaucoup ont été mises en œuvre. Leurs moyens ont été confortés, de même que leur pilotage, dans l'objectif d'un accès aux droits toujours amélioré.

#### ***a. Les moyens financiers des MDPH renforcés***

La **proposition n° 24** recommandait de 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.

Cette mesure sera mise en œuvre, au travers du projet de décret relatif aux modalités de répartition du concours versé aux départements par la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA) au titre de l'installation ou du fonctionnement des MDPH. Ce projet a fait l'objet d'une validation par le conseil d'administration de la CNSA le 22 avril 2021. La réforme du financement, qui verra 15 millions d'euros de moyens supplémentaires alloués aux MDPH, poursuit deux objectifs :

– permettre de renforcer l'équité de traitement financière des MDPH au travers d'une part fixe qui financera un socle de moyens ;

– mieux ajuster l'allocation des ressources à l'activité, au travers d'une part variable adaptée au contexte démographique et aux besoins du département.

### **La décomposition de l'évolution des modalités du concours de l'État aux MDPH**

Une dotation socle incompressible de 500 000 euros sera allouée à chaque MDPH.

Une dotation forfaitaire par strate de population de 100 000 habitants sera mise en place pour limiter les effets de seuil.

La part variable, fixée à 25 % du concours, tiendra compte de l'activité de la MDPH, tout en limitant la sensibilité aux aléas. La prise en compte de l'activité sera pondérée en fonction des spécificités des droits et prestations et de la mobilisation des ressources des MDPH qu'ils nécessitent.

Les indicateurs d'activité retenus comporteront notamment le nombre de bénéficiaires de l'allocation d'éducation de l'enfant handicapé, de la prestation de compensation du handicap ou d'orientations médico-sociales.

Source : CNSA

Le CNCPH, « constatant que ces dotations nouvelles seront déterminantes pour la réalisation des engagements pris lors de la Conférence nationale du handicap [du 11 février 2020] autour des axes d'amélioration de la qualité de service aux usagers dans les MDPH (délais, droits sans limitation de durée, accompagnement, etc.) », a émis un avis favorable sur ce projet de décret, fin mai 2021, tout en demandant la garantie d'une non-diminution de la part des départements et la réalisation d'un bilan de ce décret après une année pleine d'exercice (soit en 2022). De son côté, l'Association des directeurs de MDPH souligne le fait que cette réforme a un périmètre limité à la subvention de l'État et de la CNSA, alors même que le financement des MDPH doit être analysé de manière globale, en prenant notamment en compte les engagements financiers des départements ou encore les engagements de l'État au travers de la mise à disposition de ressources humaines.

Il n'en demeure pas moins que ce décret constitue une avancée importante et traduit, au-delà du seul financement, une réforme en profondeur des MDPH et de leur activité, qui est tout à fait bienvenue.

#### ***b. Une meilleure connaissance de l'activité permettant d'assurer la transparence et la comparabilité des données***

**La proposition n° 23** recommandait d'étoffer l'appareil statistique relatif à l'activité et aux moyens des MDPH.

Cette mesure est en cours de mise en œuvre. En effet, la CNSA pilote un programme de conception, de réalisation et de déploiement d'un système d'information commun aux MDPH (SI-MDPH). Un premier palier du système d'information harmonisé a été achevé en 2020 et permet de déployer un « tronc commun » des processus métier harmonisé, dans toutes les MDPH. Les échanges dématérialisés prévus dans ce premier palier deviennent possibles, même si leur déploiement reste partiel. Un second palier du programme SI-MDPH aura vocation

à étendre les fonctionnalités du système d'information harmonisé, notamment par de nouveaux échanges automatisés avec l'éducation nationale.

Par ailleurs, le centre de données du SI-MDPH a été mis en place en 2020 : l'ensemble des données des systèmes d'information harmonisés des MDPH sont déposées et consolidées dans une base de données nationale permettant de produire des indicateurs de suivi de l'activité des MDPH, ainsi qu'un premier « baromètre » de cette activité, publié sur le site de la CNSA. Ce baromètre comporte cinq thématiques : les décisions d'attribution des droits à vie, la scolarisation des enfants en situation de handicap, les délais de traitement, l'intensité de l'activité des MDPH et la satisfaction des personnes et des familles <sup>(1)</sup>. Il permettra de mesurer la qualité de la réponse apportée par les MDPH, mais aussi de garantir la transparence de l'information et l'amélioration du pilotage opérationnel des demandes. Il importera toutefois d'accompagner la lecture de ces indicateurs qui, pris isolément ou en dehors de leur contexte, peuvent donner une information erronée.

Ce chantier représente un investissement financier de plusieurs millions d'euros, nécessaire à l'amélioration du traitement des demandes des élèves et étudiants dans le cadre de la politique de scolarisation inclusive.

***c. Un renforcement du pilotage vers une plus grande harmonisation des décisions au niveau national***

Les MDPH ont, elles aussi, fait l'objet d'un pilotage accru.

- D'une part, leur pilotage par la CNSA a été renforcé, en particulier à la faveur de la crise sanitaire. De semestrielles, les réunions entre les directeurs de MDPH et la CNSA sont momentanément devenues hebdomadaires et devraient désormais rester mensuelles.

En outre, une mission d'appui opérationnel aux MDPH les plus en difficultés a été mise en œuvre. Composée de six agents, cette mission réalisera du conseil individualisé pour la mise en place de nouvelles organisations dans ces MDPH afin de répondre au mieux aux demandes. En parallèle, une enveloppe de 10 millions d'euros, sur deux ans, leur sera allouée, notamment pour recruter des renforts ponctuels afin de réduire les délais de traitement et de résorber les stocks de dossiers en cours d'instruction.

- En parallèle, la « *feuille de route MDPH 2022* » donne également une vision claire des actions et leviers à mobiliser, avec pour objectif d'optimiser de façon significative, dans un délai de deux ans, le fonctionnement des MDPH en leur fixant une trajectoire commune pour simplifier l'accès aux droits et améliorer la qualité du service public du handicap. Elle prescrit aux MDPH d'engager des actions de simplification à décliner dans les territoires, cette déclinaison étant supervisée par la CNSA.

---

(1) Pour un exemple, s'agissant des délais de traitement des demandes (baromètre de mars 2021) : [https://www.cnsa.fr/documentation/theme\\_3-delaix\\_traitement\\_demands.pdf](https://www.cnsa.fr/documentation/theme_3-delaix_traitement_demands.pdf)

Il n'en demeure pas moins que ce travail reste à poursuivre, notamment pour harmoniser les traitements de situations comparables par des MDPH différentes. En effet, si la CNSA a développé un certain nombre de guides et réseaux pour favoriser l'équité dans l'accès aux droits, un sentiment de disparité est souvent relayé, qui peut ressortir dans plusieurs cas de figure : une appréciation différente des situations par différentes MDPH ; une réponse différente du fait d'une offre d'accompagnement différente dans des territoires pourtant parfois proches géographiquement. Lors de la Conférence nationale du handicap du 11 février 2020, l'État et les départements se sont engagés à agir sur cette hétérogénéité des situations et pratiques existantes : la rapporteure sera attentive aux mesures qui seront prises à cet égard.

## **B. UNE CONNAISSANCE STATISTIQUE À POURSUIVRE ET À PRÉCISER**

### **1. Un pilotage centralisé de la mesure statistique loin d'être achevé**

En parallèle, il apparaît que la mise en œuvre de différentes mesures relatives à la connaissance, en temps réel, des situations et des besoins, est encore très parcellaire. De l'avis d'un grand nombre de personnes auditionnées, les données sont incomplètes, remontent avec retard, de manière non automatisée, ce qui ne permet pas d'ajuster les politiques publiques en temps réel ou d'avoir rapidement connaissance de situations qui pourraient nécessiter des interventions.

Ainsi, la **proposition n° 1** recommandait de structurer et de centraliser le pilotage de la mesure statistique de l'inclusion scolaire et universitaire des élèves et étudiants en situation de handicap.

Il semble que la mise en œuvre de cette mesure soit très complexe, au regard du nombre d'acteurs concernés. Le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche souligne, toutefois, l'existence d'un véritable travail de partage de l'information statistique, qui permet de dresser un tableau plus à jour qu'il n'a pu l'être auparavant. En outre, des enquêtes sont régulièrement conduites par les administrations compétentes auprès des acteurs qui relèvent d'elles, mais ce mode de recueil d'information reste rudimentaire et ne permet pas d'avoir une connaissance précise et immédiate offrant la possibilité d'ajuster rapidement les politiques publiques, nationales ou locales.

La difficulté de cette mesure statistique résulte, notamment, de l'absence d'harmonisation de la définition du handicap, conduisant à un périmètre mouvant selon les enquêtes, les structures, etc. Ainsi, l'enseignement scolaire a une définition restrictive du handicap, au travers de la seule comptabilisation des élèves détenteurs d'un « projet personnel de scolarisation » (PPS), tandis que l'enseignement supérieur prend en compte de manière plus large les étudiants qui se signalent à la mission « handicap » de l'établissement, y compris en l'absence de PPS. Comme l'indique le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, le plan



d'accompagnement des étudiants en situation de handicap (PAEH) est souvent bien plus ouvert dans son périmètre.

La **proposition n° 17** recommandait ainsi de comptabiliser, parmi les élèves en situation de handicap, non pas uniquement ceux bénéficiant d'un PPS, mais également ceux bénéficiant d'un plan d'accompagnement personnalisé (PAP) ou d'un projet d'accueil individualisé (PAI). Si cette proposition n'a pas été pleinement mise en œuvre à ce stade, la réflexion est en cours. Ainsi, lors de son audition dans le cadre de l'examen de la proposition de loi n° 3988 relative à l'accompagnement des enfants atteints de maladies chroniques ou de cancer, le Dr Brigitte Moltrecht, médecin de l'éducation nationale et conseiller technique de la DGESco, avait mentionné que cette comptabilisation était en cours.

Le CNCPH souligne toutefois cette grande difficulté à avoir « des langages communs » et à assurer, notamment, les suivis de cohorte, pourtant essentiels pour étudier les parcours dans la durée. En effet, sans une meilleure concordance de ces définitions, le parcours du jeune ne saurait être suivi de bout en bout de manière précise.

## **2. La difficulté à connaître l'ensemble des données en temps réel n'est pas résolue**

Un grand nombre d'autres propositions concernaient l'accès aux données, dont la mise en œuvre est variable.

Ainsi, la **proposition n° 9** recommandait de publier largement et régulièrement les chiffres relatifs au nombre d'élèves en attente de prise en charge par un établissement spécialisé pour régulariser au plus vite leur situation. En parallèle, la **proposition n° 20** recommandait de compter le nombre d'unités d'enseignement externalisées (UEE) en temps réel et d'accélérer le décompte du nombre d'élèves scolarisés en établissements hospitaliers ou médico-social ou accompagnés par les services d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD) de façon à disposer de chiffres pour l'année scolaire en cours.

Un outil est en cours de déploiement, dit « via-trajectoire », déjà évoqué lors de la commission d'enquête, qui permettra d'assurer le suivi des orientations médico-sociales et de franchir, selon l'association des directeurs de MDPH, une étape importante dans le suivi des parcours en temps réel dans le champ du médico-social. Le déploiement de cet outil n'est, à ce stade, pas achevé. La remontée d'information fait donc, pour l'instant, l'objet d'une instruction dans le cadre de la préparation de la rentrée scolaire. À terme, cependant, via-trajectoire doit permettre de systématiser cette transmission d'information.

La **proposition n° 45** recommandait de publier largement et régulièrement les chiffres relatifs au nombre d'élèves en situation de handicap sans solution d'accompagnement malgré une notification de la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH), pour régulariser au plus vite leur

situation. Il ressort des auditions qu'il n'existe toujours pas, aujourd'hui, d'outil statistique formalisé hors du champ du médico-social. La remontée d'information relative aux élèves sans solution s'effectue par sollicitations ponctuelles, notamment en amont des rentrées scolaires, sans qu'un système structuré n'ait été mis en place. Ceci apparaît nettement préjudiciable.

La **proposition n° 22** recommandait de mettre en place un outil permettant le suivi en temps réel de la mise en œuvre des notifications de la CDAPH ainsi que l'évaluation de leur impact qualitatif sur la scolarisation de l'élève. Là encore, les acteurs auditionnés indiquent qu'il n'existe pas d'outil permettant un tel suivi, mais que celui-ci est, cependant, rendu possible par la mise en place et la lecture conjointe des différents systèmes d'information évoqués : le livret parcours inclusif (cf. *infra*), via-trajectoire, le SI-MDPH. Si l'application de gestion des élèves en situation de handicap, dite « AGESH », est en cours de déploiement, elle n'est pas destinée à la mesure statistique mais à la gestion des parcours scolaires par les enseignants référents, prenant en compte les notifications et recommandations des CDAPH. Le secrétariat d'État chargé des personnes handicapées le confirme : il n'existe pas, à ce jour, de système d'information consolidé qui permette de connaître le nombre de notifications prononcées par les MDPH ayant donné lieu à un accompagnement effectif. Ceci ne saurait être satisfaisant et la mise en place d'un outil statistique adapté à la mesure de la scolarisation en milieu ordinaire apparaît nécessaire.

De manière générale, le secrétariat d'État chargé des personnes handicapées reconnaît l'enjeu de l'objectivisation des besoins d'accompagnement non pourvus, tout en soulignant qu'il reste, en l'état actuel des systèmes d'information, très difficile d'avoir une vision précise et exhaustive de l'adéquation en temps réel entre l'offre et la demande. Les propositions formulées il y a deux ans restent donc pleinement d'actualité.

## **II. LA SCOLARISATION EN MILIEU ORDINAIRE : DES AVANCÉES INSTITUTIONNELLES, UNE PERCEPTION MITIGÉE SUR LE TERRAIN**

S'agissant de la scolarisation en milieu ordinaire, quarante-deux propositions avaient été faites, qui peuvent être déclinées en plusieurs catégories : la simplification des parcours, la formation des enseignants, la professionnalisation et la valorisation des accompagnants, la coopération avec les établissements médico-sociaux ou encore l'augmentation des moyens. Les statistiques détaillées sont présentées dans les sous-parties suivantes.

Il peut être noté, en préambule, que l'éducation nationale compte, en 2021, plus de 400 000 élèves en situation de handicap scolarisés, accompagnés par près de 120 000 accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH), contre 320 000 élèves et 90 000 AESH en 2017 <sup>(1)</sup>. En 2020, une augmentation de 7 % des élèves scolarisés en milieu ordinaire a été comptabilisée, témoignant de la

---

(1) Source : audition de la DGESco.

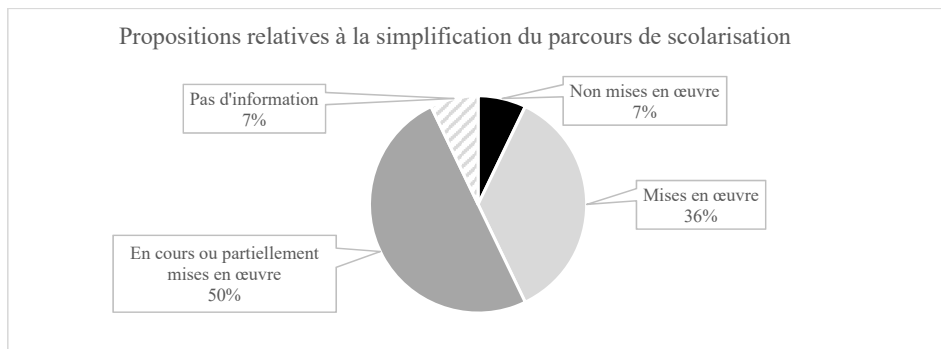
concrétisation de l'école inclusive<sup>(1)</sup>. Si une impulsion certaine est donnée au niveau national, la situation semble, pour les acteurs de terrain, plus mitigée, les avancées pouvant n'être mises en œuvre qu'avec retard, en particulier dans le contexte de crise sanitaire.

### A. UNE VOLONTÉ D'INCLUSION ET DE SIMPLIFICATION DU PARCOURS DE SCOLARISATION POUR LES ENFANTS ET LEURS FAMILLES

Quatorze recommandations de la commission d'enquête avaient pour objet de simplifier le parcours de scolarisation de l'élève et de sa famille. Parmi ces recommandations, cinq ont été mises en œuvre, deux ne l'ont pas été, et six sont en cours de mise en œuvre.

N°	Proposition	État d'avancement
2	Rendre la construction du dossier MDPH plus accessible à tous et mieux accompagner les familles dans leurs démarches	En cours de mise en œuvre
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.	Partiellement mis en œuvre
5	Rendre plus compréhensibles et plus humaines les notifications des décisions des CDAPH	En cours de mise en œuvre
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)	Non mis en œuvre
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 »	Mis en œuvre
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	Pas d'information
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	En cours de mise en œuvre
30	Garantir que les aménagements octroyés en cours de scolarité sont maintenus automatiquement pour les examens	Mis en œuvre
31	Obtenir la mise en place de nouvelles formes d'épreuves mieux adaptées aux différents types de handicap	En cours de mise en œuvre
32	Accélérer la publication d'un texte renforçant la cohérence des règles en matière d'aménagement d'examen	Mis en œuvre
33	Créer une plateforme numérique recensant les bonnes pratiques en matière d'aménagement de la scolarité, des études, des examens et des concours	Mis en œuvre
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	Partiellement mis en œuvre
35	Veiller à ce que chaque centre de formation d'apprentis (CFA) se dote d'un référent handicap	Mis en œuvre
41	Mieux prendre en compte l'expertise des familles pour la mise en œuvre des parcours de scolarisation des élèves	En cours de mise en œuvre

(1) Source : réponses écrites de la CNSA au questionnaire adressé par la rapporteure.



### 1. L'association des familles à tous les stades du parcours de scolarisation est renforcée

Le rôle des familles des enfants et jeunes en situation de handicap est fondamental, et doit être renforcé et soutenu. C'était l'un des constats dressés par la commission d'enquête il y a deux ans, dont il ressortait un certain nombre de propositions. Plusieurs de ces propositions ont été mises en œuvre et conduisent à une meilleure écoute des familles dans le parcours de scolarisation de leur enfant.

#### a. Une expertise mieux prise en compte

La **proposition n° 41** recommandait de mieux prendre en compte l'expertise des familles pour la mise en œuvre des parcours de scolarisation des élèves en situation de handicap, en les associant à toutes les étapes du processus de scolarisation.

Cette mesure est en cours de mise en œuvre, comme en témoigne, notamment, le déploiement de plusieurs dispositifs :

– l'organisation d'un entretien avec la famille, l'enseignant, et les accompagnants, comme le prévoit la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance (art. 25). Cet entretien doit avoir lieu préalablement à la rentrée scolaire ou au moment de la prise de poste de l'accompagnant ; il porte sur les modalités de mise en œuvre des aménagements pédagogiques préconisés dans le PPS. Cette disposition est effective depuis la rentrée 2019. Si la crise sanitaire a ralenti sa mise en œuvre, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'un élément important pour que chacun trouve sa place dans l'accompagnement de l'élève ;

– le déploiement du livret de parcours inclusif (cf. *infra*), plateforme unique qui devrait donner aux familles accès à l'ensemble des informations pertinentes et leur permettre de se renseigner et de faire valoir leurs droits ou ceux de leurs enfants. Ce livret sera un véritable outil d'articulation et de communication entre les écoles et les familles, qui sont, d'ailleurs, associées à sa conception ;

– la « feuille de route MDPH 2022 » qui définit, parmi les huit projets « majeurs », celui du « renforcement de la participation des personnes en situation

*de handicap et de leurs proches aidants pour améliorer l'expression du projet de vie et le choix du parcours de chaque usager* ». Selon l'association des directeurs de MDPH, c'est un sujet dont les MDPH s'emparent systématiquement : alors que les décisions s'imposaient auparavant aux familles, elles sont aujourd'hui de plus en plus concertées, à partir des expériences et des savoirs des uns et des autres ;

– l'association des familles aux comités départementaux de suivi au travers des associations qui les représentent.

Ceci est d'autant plus important que la connaissance qu'ont les familles de leur enfant, des gestes de communication, de relation, qui peuvent être mis en place pour faciliter son accompagnement, constitue un savoir précieux.

Au-delà de la seule prise en compte de leur expertise, il peut aussi être noté que les familles sont, globalement, mieux écoutées, comme en témoigne notamment la mise en œuvre d'une cellule d'écoute et d'accueil départementale accessible par un numéro vert unique national depuis la rentrée 2020, leur permettant de joindre un interlocuteur de manière plus aisée qu'auparavant. Ces cellules ont permis d'offrir une plus grande réactivité et d'assurer aux familles une réponse de proximité.

Cependant, il reste nécessaire d'objectiver cette perception générale d'une meilleure prise en compte des familles, pour disposer de données précises, par une étude approfondie prenant notamment en compte les variations de l'association des familles en fonction du handicap de l'enfant ou de la structure d'accueil. Malgré de véritables améliorations, les attentes restent très fortes et des sources d'insatisfaction persistent, liées aux réponses partielles aux besoins des jeunes en situation de handicap notamment pour les troubles du spectre autistique, qui peuvent porter un risque de judiciarisation des décisions administratives.

### ***b. Un statut encore à construire***

La **proposition n° 16** demandait de 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 les parents d'enfant en situation de handicap.

Cette mesure n'a pas été mise en œuvre. Certes, le sujet des aidants familiaux est à l'étude, notamment par le secrétariat d'État chargé des personnes handicapées, qui a travaillé en particulier aux compensations financières, aux congés, au droit au répit ou à la formation. Cependant, alors que la loi n° 2019-485 du 22 mai 2019 visant à favoriser la reconnaissance des proches aidants, prévoyait initialement l'adoption d'un véritable statut, avec l'instauration d'une indemnité journalière, le texte finalement adopté ne comprend que quatre mesures :

– l'obligation pour les partenaires sociaux de négocier des mesures visant à faciliter la conciliation entre la vie professionnelle et la vie personnelle des salariés proches aidants ;

– l’extension de l’expérimentation relative au « relaying » prévue par l’article 53 de la loi pour un État au service d’une société de confiance aux agents civils de l’État ;

– la possibilité pour la CNSA de financer des actions d’accompagnement des aidants ;

– l’intégration dans le dossier médical partagé (DMP) de la personne aidée d’un volet concernant les aidants familiaux.

La définition d’un statut à part entière ne semble donc pas encore à l’ordre du jour, ce statut pouvant être complexifié par la grande variété des situations.

## **2. La simplification de l’ensemble du parcours de scolarisation se poursuit**

### ***a. L’amélioration de la prise en charge précoce***

Plusieurs mesures de renforcement de la prise en charge précoce, pour assurer le suivi et l’accompagnement de l’enfant aussi tôt que possible, étaient également préconisées par la commission d’enquête, dont l’une a été mise en œuvre.

Ainsi, la **proposition n° 18** recommandait de rehausser la limite d’âge prévue par décret pour la prise en charge, par l’assurance maladie, des « parcours de bilan précoce ».

Le décret n° 2021-383 du 1<sup>er</sup> avril 2021 modifiant le parcours de bilan et intervention précoce pour les troubles du neuro-développement rehausse à 12 ans la limite d’âge pour bénéficier d’un parcours de bilan et intervention précoce, préalable au diagnostic d’un trouble du neuro-développement sur une durée élargie d’un an, renouvelable un an, conformément aux engagements pris par le Président de la République lors de la Conférence nationale du handicap de février 2020. Si les plateformes de coordination et d’orientation associées à ces dispositifs d’interventions précoces se développent, elles seraient néanmoins « victimes de leur succès », avec des listes d’attente parfois très longues. Cela témoigne cependant d’une attente et d’un besoin véritables des familles.

En parallèle, la **proposition n° 19** recommandait de revoir les modalités des financements proposés par les caisses d’allocations familiales pour favoriser l’accueil en crèche des enfants en situation de handicap. La rapporteure n’a pas eu d’information quant à la mise en œuvre de cette mesure.

### ***b. La simplification de la construction des « dossiers MDPH »***

Par ailleurs, plusieurs propositions portaient sur la simplification des relations avec les MDPH, qui ont largement été mises en œuvre.

La **proposition n° 2** recommandait ainsi de rendre la construction du dossier MDPH plus accessible à tous et de mieux accompagner les familles dans

leurs démarches. Cette mesure a été partiellement mise en œuvre, au travers notamment de la simplification du dépôt des demandes grâce au téléservice « MDPH en ligne ». L'association des directeurs de MDPH souligne que le nouveau formulaire de demande auprès des MDPH a été déployé, avec des bons retours sur l'appropriation qui en est faite : le nouveau service en ligne pour déposer les demandes a, ainsi, été très apprécié par les familles, notamment pour préparer la rentrée 2021 dans les conditions particulières de crise sanitaire.

En sus, la **proposition n° 5** suggérait de rendre plus humaines et compréhensibles les notifications des décisions des CDAPH. Là encore un effort a été fait : des modèles de courriers harmonisés au niveau national, dans le cadre du tronc commun du système d'information des MDPH, ont été conçus, en lien avec les associations de personnes en situation de handicap, dans un objectif de simplicité et d'accessibilité. Toutefois, l'association des directeurs de MDPH indique que l'accent a été mis sur l'aspect juridique – ces documents étant opposables et pouvant faire l'objet de contentieux – ce qui affecte encore leur lisibilité.

La simplification peut donc être poursuivie, bien que la dynamique soit, indéniablement, à l'œuvre.

### *c. La facilitation du suivi du parcours de scolarisation de l'élève*

La simplification du parcours de scolarisation est un enjeu essentiel, facteur de la réussite de la progression de l'élève et de son inclusion effective.

À cet égard, la **proposition n° 3** recommandait, en lieu et place du PPS, du guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation dit « GEVA-Sco » et de leur document de mise en œuvre, de concevoir et d'imposer le recours à un document unique et opposable aux établissements accueillant l'élève en situation de handicap, de manière à simplifier le processus d'élaboration et à faciliter l'appropriation – donc l'effectivité – de ces documents par l'ensemble des parties prenantes.

Il peut être considéré que cette mesure a été, partiellement, satisfaite par le déploiement du Livret de parcours inclusif (LPI). Ce livret, expérimenté dans quatre MDPH et une vingtaine d'établissements depuis la rentrée 2020, ne se substitue pas, en tant que tel, à l'ensemble des documents évoqués. En revanche, il constitue une plateforme permettant de les rassembler en un lieu unique et de les rendre accessibles à l'ensemble de la communauté éducative concernée ainsi qu'aux MDPH. Comme l'indique la CNSA, il « *centralise les informations relatives à l'élève, à son parcours et aux aménagements ou accompagnements mis en place* » et « *participe à la simplification du parcours de scolarisation des enfants en situation de handicap en accélérant la mise en place de premières réponses d'aménagements et en améliorant l'échange d'informations entre l'école, la MDPH et la famille* ». La transmission automatisée du PPS et des notifications des CDAPH à partir du système d'information de la MDPH est, en effet, en cours.

Ce livret de parcours inclusif, qui sera progressivement généralisé à partir de la rentrée 2021, constituera, en outre, un outil à destination des enseignants, dont il facilitera l'information ; il facilitera également la mise en œuvre des aménagements nécessaires à la scolarisation des élèves : au-delà de l'ensemble des documents relatifs à un élève en particulier, il donnera également accès à une banque d'aménagements possibles. Enfin, il devrait également être accessible aux familles à partir de la rentrée 2022.

Il peut toutefois être souligné que, interrogée à ce sujet, l'association des enseignants référents du département du Nord indique n'en avoir entendu parler que de loin, et n'être pas convaincue que le LPI constituera un élément réellement simplificateur du travail de l'enseignant. D'après les chiffres transmis, selon un sondage réalisé entre le 21 mai et le 29 mai par cette association auprès d'associations équivalentes de 51 départements, 23,07 % des enseignants référents connaissent le LPI et 3,84 % seulement pensent que la mise en place de ce livret facilitera leur travail.

#### *d. La reconduction automatique des modalités d'examen*

Parmi les autres mesures de simplification du parcours des élèves, les **propositions n° 30 à 32** recommandaient d'accélérer la publication d'un texte renforçant la cohérence des règles en matière d'aménagements d'examen, de garantir que les aménagements octroyés en cours de scolarité soient maintenus pour les examens et d'obtenir la mise en place de nouvelles formes d'épreuves mieux adaptées aux différents types de handicap.

Ces mesures ont été, pour les deux premières, mises en œuvre.

Ainsi, le décret n° 2020-1523 du 4 décembre 2020 et la circulaire relative aux examens et concours de l'enseignement scolaire du 10 décembre 2020 formalisent la simplification de la procédure de demande d'aménagements d'examens, tout en garantissant la continuité des aménagements et adaptations pédagogiques entre parcours scolaire et examens. L'article 2 du décret précise que les candidats sollicitant un aménagement des conditions d'examen ou de concours qui bénéficient d'un PPS, d'un PAI ou d'un PAP accordé au titre d'un trouble du neuro-développement adressent leur demande d'aménagements à l'autorité administrative compétente, sans solliciter un nouvel avis médical. La circulaire propose une simplification de la demande qui se traduit par deux procédures distinctes de demande d'aménagements des épreuves d'examen :

– une procédure simplifiée à destination d'élèves à besoins éducatifs particuliers bénéficiant d'un PAP accordé au titre d'un trouble du neuro-développement, d'un PAI et d'un PPS, pour lesquels un avis a été rendu, au cours du cycle 4 (5<sup>ème</sup> à 3<sup>ème</sup>) ou en classe de 2<sup>nde</sup> pour le cycle terminal, par un médecin de l'éducation nationale désigné par la CDAPH ;

– une procédure complète pour tous les autres élèves. En ce cas, le candidat constitue un dossier de demande qu'il remet à son professeur principal pour



permettre à l'équipe pédagogique d'y porter une appréciation. Comme l'indique la circulaire, « *afin de simplifier la procédure, la présence du médecin de l'éducation nationale, s'il est désigné par la CDAPH, est à privilégier dans la mesure du possible lors de l'étude du dossier par l'équipe pédagogique* ». Si le médecin n'a pas pu être présent lors de l'étude du dossier par l'équipe pédagogique, le candidat adresse le dossier de demande au médecin désigné par la CDAPH, qui le transmet avec son avis à l'autorité administrative pour décision.

La circulaire précise également que la demande doit être effectuée avant la date limite d'inscription à l'examen ou au concours fixée par l'autorité administrative. En particulier, la demande d'aménagements est réalisée en classe de 4<sup>ème</sup> pour les candidats au diplôme national du brevet et en classe de 2<sup>nde</sup> pour les candidats aux baccalauréats général, technologique ou professionnel. De plus, six formulaires-types de demande d'aménagements sont proposés en annexe de la circulaire. Ces formulaires comprennent tous les aménagements d'épreuves autorisés par la réglementation.

Compte-tenu de la date de publication du décret, en décembre 2020, soit après la clôture des inscriptions pour les examens de 2021, celui-ci ne pourra être mis en œuvre qu'à compter des sessions 2022 des examens.

La rapporteure souligne plusieurs points de vigilance :

– la nécessité de communiquer auprès des académies, pour les informer des possibilités qui leur sont ouvertes et éviter toute divergence d'interprétation ;

– la nécessité de simplifier les formulaires, qui apparaissent très complexes (jusqu'à neuf pages) et peuvent conduire à une « foire aux aménagements », certaines familles cochant le maximum de cases possibles ;

– l'attention à porter à la temporalité, eu égard notamment à l'inquiétude des familles quant à la nécessité de formuler, dès la 4<sup>ème</sup> pour le brevet et dès la 2<sup>nde</sup> pour le baccalauréat, des demandes d'aménagements, soit avec un préavis tel que les jeunes, leurs familles et l'équipe éducative ne sont pas toujours en mesure de se prononcer sur ce qui sera nécessaire voire sur l'examen qui sera passé ;

– l'application de la procédure simplifiée aux seuls élèves bénéficiant d'un PAP, d'un PAI ou d'un PPS ayant fait l'objet d'un avis médical au cours du 4<sup>ème</sup> cycle ou en classe de 2<sup>nde</sup> par un médecin de l'éducation nationale désigné par la CDAPH, ainsi que la limitation de l'application du décret aux PAP délivrés au titre des troubles du neuro-développement : ceci limite la portée de la simplification apportée par le décret et la circulaire ;

– le recours à un médecin de l'éducation nationale désigné par la CDAPH, dans le cadre de la procédure complète : pour le syndicat national des médecins scolaires et universitaires SNMSU–UNSA Éducation, « *avec moins de 800 médecins de l'éducation nationale à la rentrée 2021, tous les acteurs de l'école*

*inclusive savent que les médecins de l'éducation nationale ne sont plus en capacité de traiter les demandes d'aménagements d'examens ».*

La rapporteure souligne, enfin, que l'un des enjeux de ce décret est, également, de pouvoir adapter la scolarité aux modalités d'examen, et non uniquement l'inverse. Il importe, en effet, de construire la scolarité autour des aménagements d'examen tels qu'ils sont autorisés par la réglementation de chacun, de veiller à ne pas accorder d'aménagements pendant la scolarité qui ne pourront pas être reconduits pour les examens, et de permettre aux professeurs de préparer les élèves à travailler selon les modalités par lesquelles ils seront évalués. Dès lors que la demande d'aménagements devra être faite de manière précoce (en 4<sup>ème</sup> pour le brevet, en 2<sup>nd</sup>e pour le baccalauréat), il sera possible, en fonction des aménagements sollicités et accordés, d'ajuster les modalités d'apprentissage et d'entraînement en conséquence.

### **3. La volonté de faire essaimer les bonnes pratiques se traduit concrètement**

Si certaines bonnes pratiques se développent, il importe de les faire essaimer, en généralisant la connaissance que tous peuvent en avoir. Ainsi, la **proposition n° 33** recommandait de créer une plateforme numérique des bonnes pratiques en matière d'aménagement de la scolarité, des études, des examens et concours.

Cette mesure a, pour l'enseignement scolaire, été mise en œuvre. En effet, plusieurs plateformes existent à ce jour, dont l'une particulièrement récente :

– le site Eduscol propose un espace spécifique consacré à l'école inclusive. Comme l'indique le ministère de l'éducation nationale, *« plusieurs rubriques sont proposées comprenant notamment des informations relatives aux parcours scolaires, aux aménagements des épreuves des examens et concours, des outils et des ressources à destination des personnels de l'éducation nationale »* ;

– la plateforme « Mon parcours handicap », d'information, d'orientation et de services est à la disposition des personnes en situation de handicap et de leurs aidants, sous l'égide de la Caisse des dépôts et de la CNSA. Depuis janvier 2021, la DGESCO participe aux travaux pour la mise en place d'une nouvelle rubrique consacrée à la scolarisation des élèves en situation de handicap ;

– enfin, la plateforme Cap école inclusive, ouverte à la rentrée 2019, a été conçue par des enseignants et des experts scientifiques, pour accompagner la communauté éducative dans la scolarisation de tous les élèves. Accessible à tous depuis avril 2020, elle comporte des outils d'observation pour cerner les difficultés, définir les besoins, ainsi que des propositions et des ressources pour adapter l'enseignement. Le CNCPE regrette cependant qu'il ait manqué une campagne d'information sur cette plateforme, utile tant pour les enseignants que pour les élèves et leurs familles dans l'identification des aménagements possibles. Les enseignants référents reconnaissent, en effet, n'avoir qu'une connaissance lointaine

de Cap école inclusive, non encore perçue comme un outil de formation et d'information.

Par ailleurs, la **proposition n° 34** demandait de renforcer l'accompagnement des élèves en situation de handicap par les lycées, concernant leur orientation et leur recherche de stage. À cet égard, le ministère de l'éducation nationale indique que la plateforme Cap école inclusive s'enrichira, à la rentrée 2021, de nouvelles ressources pour favoriser l'orientation et l'insertion professionnelle des élèves. Il précise également que plusieurs outils ont été développés (notamment des guides de l'ONISEP comprenant des informations pour les élèves en situation de handicap, ainsi qu'une fiche de liaison sur Parcoursup permettant au candidat de faire connaître ses besoins et les aménagements dont il a bénéficié pendant sa scolarité).

La rapporteure estime que l'accompagnement humain dans l'orientation et la recherche de stage par les équipes enseignantes et éducatives est essentiel et doit, à cet égard, encore être encouragé et renforcé.

On peut, également, noter que la **proposition n° 35** recommandait que chaque centre de formation d'apprentis se dote d'un référent handicap. Le ministère de l'éducation nationale indique que cette proposition a été mise en œuvre : si, depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2019, tous les centres de formation d'apprentis sont tenus de nommer un référent handicap et de mettre en œuvre des mesures pour faciliter l'accessibilité de l'apprentissage aux personnes en situation de handicap, cette disposition est donc, aujourd'hui, effective. En parallèle, le ministère du travail a construit un référentiel de l'accessibilité à destination des CFA, qui traite « *du management global de l'accessibilité et du parcours de l'apprenant* ». Enfin, un guide du référent handicap en CFA énumère les missions du référent au service des apprentis en situation de handicap : celui-ci doit, notamment, coordonner les acteurs de l'accompagnement du parcours de formation et vers l'emploi.

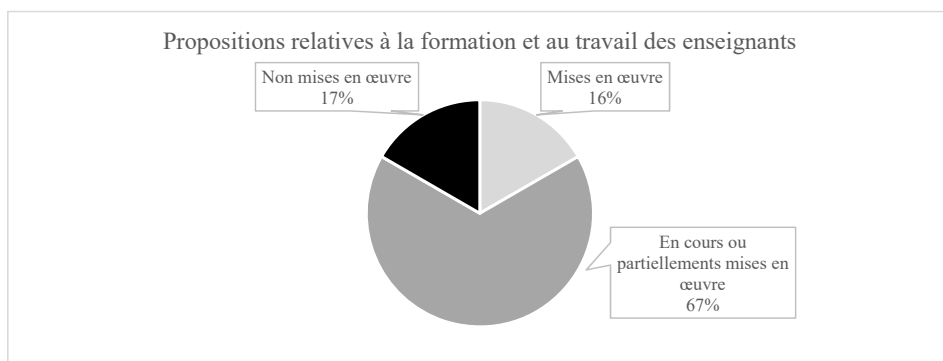
Enfin, la **proposition n° 29** recommandait de reconnaître la langue des signes comme une langue vivante et de développer les pôles d'enseignement pour jeunes sourds (PEJS), qui ont fait leurs preuves, dès la maternelle. Le ministère de l'éducation nationale indique que, lors du comité interministériel du handicap du 16 novembre 2020, une des mesures actées a été la structuration de trois nouveaux PEJS dans les académies de Lille, Amiens et Besançon. Par ailleurs, l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche a été missionnée par le ministre et un rapport sur les PEJS est en cours de rédaction.

## **B. L'AMÉLIORATION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : UN CHANTIER À POURSUIVRE**

Si l'école inclusive a vocation à accueillir l'ensemble des élèves, elle doit aussi être un cadre professionnel partagé par tous les acteurs, notamment les enseignants. Plusieurs recommandations, à cet égard, portaient sur leur formation et

leur travail auprès des élèves en situation de handicap. Si une part importante de ces mesures est en cours de déploiement, les travaux restent à poursuivre.

N°	Proposition	État d'avancement
8	Augmenter le nombre d'enseignants-référents de façon à viser un objectif de cent élèves suivis pour chaque enseignant-référent	Non mis en œuvre
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.	Mis en œuvre
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	En cours de mise en œuvre
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.	En cours de mise en œuvre
39	Développer les formations communes bénéficiant aux équipes éducatives et aux autres acteurs de l'inclusion : accompagnants, équipes médico-sociales, personnels territoriaux, etc.	En cours de mise en œuvre
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	Partiellement mis en œuvre



## 1. La formation des enseignants a été renforcée

### a. La formation initiale des enseignants

La formation initiale de l'ensemble des enseignants représente un enjeu fondamental pour permettre à l'école d'être réellement inclusive.

La **proposition n° 37** recommandait de vérifier que les nouvelles formations sur le handicap soient dotées de moyens suffisants pour fournir des bases solides aux enseignants, et qu'elles s'accompagnent des moyens de remplacement nécessaires.

Cette mesure a été partiellement mise en œuvre. En effet, la loi n° 2019-791 pour une école de la confiance (art. 46) a modifié l'article L. 721-2 du code de l'éducation de manière à prévoir 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* ». L'arrêté du 25 novembre 2020 fixant le cahier des charges relatif aux contenus de la formation initiale spécifique pour les étudiants ou fonctionnaires stagiaires se destinant aux métiers du professorat et de l'éducation concernant la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers a, de fait, été pris, le cahier des charges lui étant annexé. Ce cahier des charges précise le contenu de la formation qui sera délivrée au sein des instituts supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPÉ), laquelle doit viser plus spécialement l'acquisition d'une culture commune des fondements de l'école inclusive ou encore le développement des pratiques pédagogiques dans le but de prendre en compte la diversité des élèves. Cette formation devra être d'une durée minimale de 25 heures, soit 5 jours sur l'ensemble de la formation initiale. Les contenus pourront être ventilés soit au sein des enseignements de compétences communes, soit dans un module spécifique.

Pour la rapporteure, le module de 25 heures qui sera mis en œuvre à la rentrée 2021 constitue une avancée positive. Il permettra de mieux préparer les jeunes professeurs à tenir compte des besoins éducatifs particuliers de leurs élèves et à l'adaptation de leur enseignement. Si certaines critiques ont été entendues sur l'insuffisance du quota de 25 heures, rappelons que la formation des professeurs ne se limite pas aux INSPÉ et se poursuit après leur titularisation, la formation initiale ne devant constituer qu'un socle de base à renforcer tout au long de la carrière.

#### ***b. La formation des enseignants spécialisés***

S'agissant de la formation des enseignants spécialisés, la **proposition n° 36** recommandait de mettre en place 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.

Cette proposition a été mise en œuvre. Comme l'indique la direction générale des ressources humaines (DGRH) du ministère de l'éducation nationale, le décret n° 2020-1634 du 21 décembre 2020 a modifié le CAPPEI afin :

– de donner accès à ce certificat par la voie de la validation des acquis de l'expérience professionnelle. Les candidats doivent justifier de cinq ans d'exercice en tant qu'enseignant dont trois dans le domaine de l'enseignement adapté ou de la scolarisation des élèves en situation de handicap ;

– d'accorder son bénéfice aux titulaires du certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

Ces modifications entreront en vigueur à compter de la session 2021 de cet examen. En outre, les enseignants qui ont obtenu le CAPPEI ont, désormais, accès aux modules de formation d'initiative nationale pour une durée totale de 100 heures pendant les cinq années qui suivent l'obtention de cette certification, dans la limite maximale chaque année de deux modules et d'un total de 50 heures.

Pour l'ensemble des personnes auditionnées, ces mesures vont dans le bon sens et la rapporteure s'en félicite.

### *c. Les formations continues et communes*

Les **propositions n° 38 et 39** recommandaient, d'une part, de développer un vaste plan de formation national permettant de mettre à niveau les connaissances de tous les personnels et, d'autre part, de développer des formations communes bénéficiant aux équipes éducatives et acteurs de l'inclusion de manière générale : accompagnants, équipes médico-sociales, personnels territoriaux.

La mise en œuvre de ces mesures est en cours, bien qu'à un stade précoce.

- Ainsi, la DGRH cite le « livret de formation à une école inclusive », élaboré à la rentrée 2019, comme étant le plan de formation national évoqué par la proposition 38 de la commission <sup>(1)</sup>. Les dispositifs de formation proposés ciblent les différentes catégories de personnels : les AESH, les enseignants et les cadres. Aussi, le plan de formation national est bien ouvert à d'autres professionnels que les enseignants spécialisés et prévoit des mesures de formation continue pouvant être assimilés à la demande de « remise à niveau » formulée par la commission d'enquête. Il reprend, notamment, les dispositifs de formation continue prévus par la circulaire n° 2019-088 du 5 juin 2019 relative à l'école inclusive, dont la formation d'un volume horaire minimum de 3 heures sur les positionnements respectifs des AESH et des enseignants en situation de classe et la formation d'un volume horaire de 6 heures pour acquérir les connaissances de base afin de prévoir les aménagements pédagogiques les mieux adaptés aux besoins spécifiques de chaque élève.

Il peut également être noté que les outils tels que Cap école inclusive peuvent permettre de renforcer cette formation continue, cette « remise à niveau », accessible à tous les professionnels concernés.

Cependant, de manière générale, les différentes modalités de formation continue proposées semblent encore trop peu mises en œuvre, en particulier dans un contexte de crise sanitaire, et en raison des difficultés de remplacement. Aussi, il apparaît qu'il manque encore, aujourd'hui, non pas une véritable volonté politique d'« embarquer » tous les professionnels dans cette formation continue, mais une mise en œuvre effective de cette volonté et sa concrétisation en faits. Cette formation est, pourtant, indispensable, et devrait aujourd'hui être prioritaire, dans l'objectif d'opérer un aménagement des modes d'enseignement traditionnels en vue de construire des « rampes cognitives » pour une accessibilité universelle qui profitera à tous les élèves.

- S'agissant des formations communes, le ministère indique que ce type de formation a été développé depuis la rentrée scolaire 2019 et renforcé pour

---

(1) [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecole\\_inclusive/06/7/Livret-formation-ecole-inclusive\\_1162067.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecole_inclusive/06/7/Livret-formation-ecole-inclusive_1162067.pdf)

accompagner l'ensemble des membres de la communauté éducative. Des formations croisées ou conjointes voient ainsi le jour dans certains PIAL « renforcés » (cf. *infra*) pour rassembler les différents professionnels de l'éducation nationale et du secteur médico-social. Il peut également être noté que, s'agissant de la formation de trois heures sur les positionnements respectifs des AESH et des enseignants en situation de classe prescrite par la circulaire n° 2019-088 du 5 juin 2019 relative à l'école inclusive, celle-ci peut être conçue « *pour les AESH, pour les enseignants, ou pour les deux ensemble, en fonction des besoins locaux* ». Par ailleurs, le décret n° 2020-515 du 4 mai 2020 relatif au comité départemental de suivi de l'école inclusive indique que « *le comité départemental de suivi de l'école inclusive encourage le développement des actions de formation croisée en matière d'école inclusive et de coopération* ».

Ceci constitue une avancée essentielle, tant l'articulation entre les différents acteurs autour de l'élève est importante.

Il importe cependant, aujourd'hui, d'en renforcer la mise en œuvre effective, qui semble relever trop souvent d'initiatives locales ponctuelles, en généralisant certaines pratiques. Pour la médiatrice de l'éducation nationale, la venue d'un pair expérimenté au sein d'un établissement scolaire, pour partager son expérience et ses bonnes pratiques avec toute une équipe pédagogique, pourrait être organisée de manière plus systématique. En effet, ce type de formations, très fédératrices et utiles, présentent en outre l'avantage de pouvoir être faites sur des créneaux ou selon des modalités qui ne requièrent pas d'organiser le remplacement des personnels, ainsi que d'élargir le nombre de personnes qui y sont éligibles. De même, les établissements et services médico-sociaux peuvent être de véritables partenaires de ces formations.

Aussi, la rapporteure recommande que la mise en œuvre de cette proposition soit poursuivie et accentuée.

## **2. Les conditions de travail des enseignants peuvent encore être améliorées**

Les conditions de travail des enseignants intervenant auprès d'élèves en situation de handicap, notamment des enseignants référents, ne semblent pas avoir évolué de manière significative ces deux dernières années.

Ainsi, la **proposition n° 8** recommandait d'augmenter le nombre d'enseignants référents de manière à viser un objectif de cent élèves suivis par chacun.

Il peut, en préambule, être noté que la loi pour une école de la confiance consacre officiellement ces enseignants dans la loi, son article 25 disposant que « *l'enseignant référent qui coordonne les équipes de suivi de la scolarisation est l'interlocuteur des familles pour la mise en place du projet personnalisé de scolarisation* ».

L'augmentation de leur nombre, à la main des directions départementales de l'éducation nationale, n'a cependant pas été mise en œuvre de manière systématique. Dans le département du Nord, les enseignants référents indiquent suivre 200 à 250 dossiers en moyenne, parfois jusqu'à 450. À Paris, si le nombre d'enseignants référents augmente, celui des élèves suivis augmente plus rapidement, conduisant chaque enseignant référent à assurer le suivi d'environ 250 élèves. Selon une enquête conduite par les associations représentant les enseignants référents, seuls 17 % d'entre eux suivraient moins de 200 dossiers. La direction générale de l'enseignement scolaire (DGESco) indique, pour sa part, que bien que le nombre de postes d'enseignants référents ait augmenté de 12 % depuis 2017, le nombre d'élèves en situation de handicap a augmenté, sur la même période, de 19 %, portant le nombre moyen de dossiers par enseignant référent à 185 environ.

À raison d'une à deux réunions par an et par élève, la charge de travail est particulièrement lourde. Une inquiétude se fait jour, également, sur l'« administratisation » du travail, au travers notamment de la mise en place du logiciel AGESH, qui permet de recueillir des données au niveau de chaque professionnel, mais requiert un temps de saisie très élevé : de 10 à 20 minutes par élève soit, pour un enseignant référent assurant le suivi de 200 dossiers, environ 50 heures. En parallèle, le livret de parcours inclusif ne leur semble pas encore, à ce stade, apporter de simplification effective de leur travail. En tout état de cause, il importera de garantir que la multiplication des logiciels de suivi ne se traduise pas par un surcroît de travail de saisie.

Par ailleurs, la **proposition n° 40** recommandait d'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.

Cette proposition était, en réalité, déjà mise en œuvre au moment du rapport de la commission d'enquête pour ce qui concerne le premier degré : sont bien intégrées aux 108 heures annualisées non consacrées à l'enseignement 48 heures liées au suivi des élèves en situation de handicap, consacrées aux travaux en équipes pédagogiques, aux relations avec les parents ou à l'élaboration et au suivi des projets personnalisés de scolarisation. La circulaire n° 2019-088 du 5 juin 2019 relative à l'école inclusive a, par ailleurs, précisé que « *afin de reconnaître le temps nécessaire aux enseignants du premier degré pour dialoguer avec les parents 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, un volume horaire de 6 heures est pris sur les 48 heures relevant des obligations réglementaires de service* ». S'agissant du second degré, la réflexion doit être poursuivie, quant à l'allocation d'un nombre d'heures par enseignant ou leur imputation sur le volume d'heures supplémentaires que les proviseurs peuvent allouer aux projets d'établissements.

En tout état de cause, les enseignants, par le biais de leurs syndicats, estiment leur charge de travail très lourde et demandent également l'existence de temps supplémentaires d'analyses de pratiques ou de partage entre pairs. La

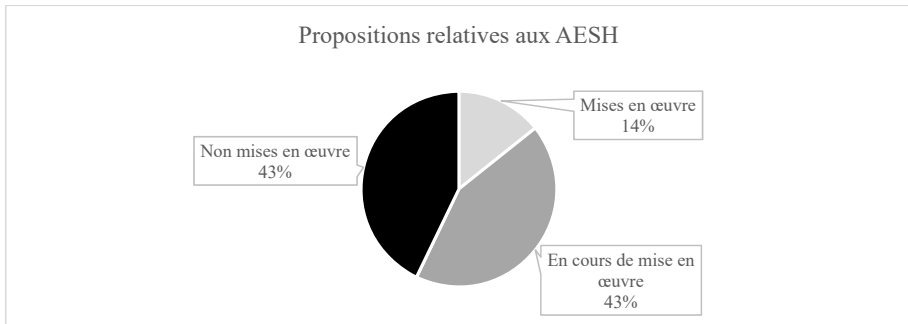


rapporteuse soutient cette revendication. Il importe, en effet, que ces enseignants, ainsi que les accompagnants, puissent prendre le temps d'identifier, de déposer leurs inquiétudes ou leurs questionnements, éventuellement avec le soutien d'un psychologue, pour qu'ils puissent exercer leur métier et accompagner leurs élèves dans les meilleures conditions possibles.

### C. LA VALORISATION DU TRAVAIL ET DU STATUT DES ACCOMPAGNANTS : DE PREMIÈRES AVANCÉES À CONSOLIDER

Les accompagnants d'élèves en situation de handicap, ou AESH, représentent une pierre angulaire de l'inclusion des élèves en situation de handicap, dont la situation, pourtant, semble soulever des difficultés de différentes natures. De nombreuses propositions portaient sur les AESH dans le cadre de la commission d'enquête. Si plus de la moitié ont été mises en œuvre ou engagées, il n'en demeure pas moins que la perception qu'ont les AESH de leur situation, sur le terrain, est très éloignée du discours institutionnel et des annonces, dont la mise en œuvre et la traduction pratique peuvent être lentes.

N°	Proposition	État d'avancement
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.	Non mis en œuvre
51	Améliorer le dialogue social en renforçant le rôle des commissions consultatives paritaires (CCP) dans la gestion des affectations des accompagnants	Non mis en œuvre
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.	En cours de mise en œuvre
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)	Non mis en œuvre
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.	En cours de mise en œuvre
56	Construire le référentiel permettant de définir le métier, les fonctions et le cadre d'emploi des AESH	Mis en œuvre
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	En cours de mise en œuvre



Selon les données transmises par la DGRH du ministère de l'éducation nationale, à la date du 30 avril 2021, plus de 118 000 AESH sont en fonction, représentant 73 000 équivalents temps plein (ETP), soit une quotité de travail moyenne de 62 %. Les effectifs en contrat à durée indéterminée (CDI) représentent 17 % des effectifs totaux, soit 12 482 ETP. 13 752 AESH en CDI sont employés pour une durée hebdomadaire supérieure à 24 heures.

Entre juin 2019 et avril 2021, les effectifs d'AESH ont progressé de 25 147 ETP. Sur la même période, les effectifs d'AESH en CDI ont progressé de 2 789 ETP.

Le Président de la République a, enfin, pris l'engagement, lors de la conférence nationale du handicap du 11 février 2020, de créer 11 500 emplois d'AESH d'ici la fin de l'année 2022 : la loi de finances pour 2021 prévoit la création de 4 000 équivalents temps plein d'AESH pour la rentrée scolaire 2021.

## 1. La volonté d'améliorer le statut des accompagnants est bien présente

Plusieurs mesures préconisées par la commission d'enquête tendaient à améliorer le statut et les conditions de travail des AESH. Un certain nombre d'entre elles ont été ou sont en cours de mise en œuvre.

### *a. Une amélioration en cours de la reconnaissance du statut d'AESH, qui reste à poursuivre*

Ainsi, la **proposition n° 55** recommandait d'améliorer la reconnaissance du métier d'AESH par l'aménagement d'un statut commun à l'ensemble des ministères recruteurs, garantissant une rémunération attractive et un déroulement de carrière, ainsi que l'accès du plus grand nombre au CDI.

La loi pour une école de la confiance dispose que l'ensemble des AESH doivent désormais être recrutés selon les conditions fixées à l'alinéa 6 de l'article L. 917-1 du code de l'éducation, c'est-à-dire « par contrat d'une durée de trois ans, renouvelable une fois », mettant ainsi fin au recours à des contrats aidés précaires, tels que les contrats uniques d'insertion. Depuis la rentrée 2019, aucun AESH n'a été recruté par l'intermédiaire de ces contrats, et la transformation des

29 000 contrats aidés en contrats d'AESH a été achevée en 2020. Par ailleurs, la loi consacre la pleine appartenance des AESH au sein de la communauté éducative, fortement demandée par ces derniers.

En parallèle, la circulaire n° 2019-088 du 5 juin 2019 relative à l'école inclusive prévoit également la pleine reconnaissance des accompagnants comme professionnels au sein des équipes éducatives : un entretien est désormais prévu avec la famille et les enseignants de l'élève en début d'année scolaire de même qu'un accueil personnalisé de l'AESH lors de son affectation par le directeur d'école ou le chef d'établissement. La circulaire précise que les documents de suivi (LPI, projet pédagogique de la classe, projet d'école et d'établissement) sont mis à la disposition de chaque AESH, de même qu'une adresse de courrier électronique.

De plus, la circulaire n° 2019-090 du 5 juin 2019 relative au cadre de gestion des AESH précise les conditions de recrutement et d'emploi des AESH, telles que définies par la loi. Cette circulaire prévoit de mettre en place une organisation spécifique pour la gestion des ressources humaines des AESH, sous pilotage académique avec l'identification d'un interlocuteur qui leur est consacré, et assure le respect des règles de gestion des contrats de travail de ces agents.

Malgré ces avancées importantes, ces travaux doivent se poursuivre.

De manière générale, les AESH expriment un mal-être, voire une colère quant à leurs conditions de travail. Les collectifs entendus estiment que la situation ne s'est aucunement améliorée, voire s'est dégradée depuis la commission d'enquête. La médiatrice de l'éducation nationale évoque également des problèmes de retards de salaire, d'affectation, conduisant à un certain nombre de réclamations.

Il apparaît, en particulier, que le sujet de la revalorisation salariale est toujours sur la table. Ainsi, des annonces ont été faites dans le cadre du Grenelle de l'éducation, portant sur l'ouverture d'une nouvelle phase du dialogue social à compter de juin 2021 pour définir les modalités de revalorisation qui seront arrêtées au titre de l'année 2022. En effet, aujourd'hui, près de 90 % des AESH sont rémunérés au niveau du SMIC (soit, ramené à une quotité horaire travaillée de 24 heures, environ 750 euros nets par mois), cette rémunération apparaissant en décalage avec leurs responsabilités mais aussi avec leurs perspectives d'évolution et de carrière, et avec l'enjeu de professionnalisation et de fidélisation qu'implique la montée en charge de l'école inclusive. Des travaux visant à améliorer le niveau de rémunération et à garantir sa progressivité sont donc en cours, au travers d'une réflexion sur l'éventuelle évolution de la grille indiciaire, aujourd'hui très écrasée sur l'ensemble de la carrière. Compte-tenu du nombre d'AESH concernés – plus de 100 000 – chaque évolution de ce type représente un budget important qui peut soulever des réticences ou des velléités de freinage de la part des ministères financiers. Les arbitrages, à ce stade, sont toujours en cours.

S'agissant de la pleine intégration à l'équipe éducative, officiellement actée par la loi et les circulaires précitées, les AESH soulignent qu'il ne suffit pas de leur

attribuer une adresse électronique académique pour les y intégrer : dans un certain nombre d'établissements, ils indiquent n'avoir pas de casier individuel, ne pas disposer de clés des salles ou d'un accès au logiciel de vie scolaire de l'établissement. De même, les entretiens d'accueil n'ont, semble-t-il, qu'été très peu mis en œuvre. Les réflexions et évolutions en ce sens doivent être poursuivies.

La rapporteure, qui reconnaît les difficultés auxquelles les AESH sont confrontés s'agissant de leur statut, de leur salaire et de leurs conditions de travail, souligne qu'il est urgent d'y apporter une attention et des réponses concrètes, sous peine de difficultés de recrutement et de fidélisation de ces personnels stratégiques pour la mise en œuvre d'une école véritablement inclusive, et alors qu'il convient de progresser vers une véritable professionnalisation nécessairement adossée à une rémunération plus conséquente. Aussi, les travaux sont à poursuivre, et les différentes recommandations de la commission d'enquête ne sauraient être considérées comme ayant été pleinement mises en œuvre.

***b. La délivrance d'une formation initiale robuste et d'un diplôme adéquat à prolonger***

Participe aussi de la revalorisation du métier d'AESH, la délivrance d'une formation initiale et continue robuste de même que l'adéquation du diplôme aux missions exercées.

• Aussi, la **proposition n° 57** recommandait de 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 de se spécialiser.

La circulaire n° 2019-090 du 5 juin 2019 précitée prévoit la systématisation de l'organisation des formations obligatoires de 60 heures prévues par le décret n° 2018-666 dès le début du contrat pour les accompagnants qui ne sont pas titulaires d'un diplôme professionnel dans le domaine de l'aide à la personne. Cette formation doit être délivrée « *au plus tard à la fin du premier trimestre de l'année scolaire, voire si possible, avant la prise de fonction, comprise dans le temps de travail* » et « *être adaptée au mieux aux besoins de chaque agent* ». Le livret de formation à une école inclusive recommande ainsi que la formation initiale des AESH leur permette d'acquérir les compétences utiles à l'exercice de leurs fonctions pour contribuer à la mise en œuvre du PPS de l'élève dans l'établissement, autour de trois domaines : la compréhension du système institutionnel pour un positionnement adapté ; la connaissance des besoins des élèves en situation de handicap ; les compétences liées aux tâches à exercer.

Par ailleurs, la même circulaire du 5 juin 2019 prévoit également des actions de formation continue et confie aux services académiques la responsabilité de veiller à l'effectivité de l'accès des AESH aux modules de formation spécifique à l'accompagnement des élèves en situation de handicap prévus par les plans académiques et départementaux de formation.

Enfin, elle précise que les personnels peuvent également s'engager dans une démarche de validation des acquis de l'expérience (VAE). Des projets existent d'ailleurs quant à la certification des compétences pour avancer vers une plus grande professionnalisation des personnels, tout en leur permettant de faire valoir, dans le cadre d'une évolution de carrière, l'expertise acquise auprès des élèves en situation de handicap. Il en résulterait sans doute une plus grande attractivité du métier, qui pourrait être un tremplin vers d'autres professions.

Pour la rapporteure, ces mesures, qui vont dans le bon sens, sont à poursuivre. En effet, pour certains collectifs d'AESH, la formation de 60 heures, qui n'est délivrée qu'après la prise de poste, n'est pas encore suffisante. Quant à la spécialisation grâce à la formation continue, ce ne serait « toujours pas d'actualité », les AESH étant simplement invités, dans certains départements, à se connecter sur les plateformes de l'éducation nationale lorsque les élèves sont absents. Il convient toutefois de rappeler que des formations communes aux enseignants et AESH, de trois heures, sont désormais proposées aux plans départementaux de formation et que des équipes médico-sociales d'appui à la scolarisation commencent à intervenir *in situ* pour apporter leurs conseils ou organiser des formations sur mesures.

• De plus, la **proposition n° 54** recommandait de 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 validation des acquis de l'expérience (VAE). Cette mesure n'a pas été mise en œuvre, le DEAES étant toujours un diplôme de niveau V (CAP-BEP).

En effet, la DGRH indique que, dans la mesure où l'article 2 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, modifié en 2018, prévoit que les accompagnants des élèves en situation de handicap peuvent être recrutés parmi les candidats justifiant d'un titre ou diplôme classé au moins au niveau IV, ou d'une qualification reconnue au moins équivalente à l'un de ces titres ou diplôme, « *il n'a pas été jugé nécessaire de modifier le diplôme d'État d'accompagnant éducatif et social, diplôme de niveau V créé en 2016* ».

Cependant, le même décret prévoit toujours que peuvent être recrutés comme AESH les « *candidats titulaires d'un diplôme professionnel dans le domaine de l'aide à la personne* », exigence remplie par le DEAES, de niveau V.

La critique prononcée par le CNCPH en 2019, indiquant que « *ce diplôme ne correspond pas à l'exigence de qualité de l'accompagnement d'un jeune à l'école ou en études supérieures et est inadapté à la mission* », reste donc d'actualité.

### ***c. Une meilleure connaissance des profils des AESH et une clarification de leur cadre de gestion en cours***

L'amélioration des conditions de travail des AESH et leur valorisation à la hauteur des missions qu'ils remplissent requièrent la définition d'un cadre de

gestion clair, mais aussi la bonne connaissance des professionnels concernés par le biais d'outils statistiques adaptés.

Aussi, la **proposition n° 56** recommandait de construire un référentiel permettant de définir le métier, les fonctions et le cadre d'emploi des AESH. Le cadre de gestion des AESH, porté par la circulaire n° 2019-090 du 5 juin 2019, a ainsi été élaboré et diffusé à la rentrée 2019 auprès des gestionnaires. Il définit les règles de gestion des AESH : contrat, conditions d'exercice des fonctions, formation. Par ailleurs, au-delà des précisions apportées par la loi et la circulaire de l'été 2019, les travaux conduits dans le cadre de l'agenda social ministériel ont également permis la création d'un « guide national RH », diffusé auprès des AESH à la rentrée 2020. Il constitue un outil pratique à destination des agents, pour préciser leurs conditions d'emploi et leur environnement d'exercice (missions, temps de travail, rémunération, contrat, congés, etc.). Les collectifs d'AESH entendus indiquent toutefois n'avoir pas été destinataires de ce guide national.

En parallèle, la **proposition n° 53** recommandait la mise en place, au sein du ministère de l'éducation nationale, des 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. À ce sujet, la DGRH du ministère de l'éducation nationale indique prévoir, en lien avec la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, une étude spécifique sur cette population afin de disposer de données plus qualitatives sur les AESH (profil, diplôme détenu, nombre d'heures de formation suivies, etc.). Un bilan social a, également, été conduit, dont les résultats détaillés ont été présentés en décembre 2019.

Enfin, la **proposition n° 51**, qui recommandait d'améliorer le dialogue social en renforçant le rôle des commissions consultatives paritaires (CCP) dans la gestion des affectations des accompagnants, a été écartée. En effet, le ministère de l'éducation nationale indique que les CCP sont compétentes sur les questions d'ordre individuel relatives à la situation des agents contractuels et que *« au regard notamment des évolutions législatives et réglementaires relatives aux compétences des commissions administratives paritaires dans la fonction publique (conséquences de la loi de transformation de la fonction publique), d'autres outils et modalités d'organisation ont été privilégiés afin de répondre à la préoccupation exprimée par la commission de veiller à l'amélioration de la gestion des affectations des AESH et à l'enrichissement du dialogue social en la matière »*.

## 2. Des incertitudes demeurent qui doivent être levées

Malgré ces avancées, qui doivent être poursuivies, certains enjeux cruciaux doivent rapidement être traités.

**a. Refondre le cadre d'emploi : recruter sous le seul « titre II »**

La **proposition n° 55** recommandait, notamment, l'aménagement d'un statut commun des ministères recruteurs.

Les AESH sont pourtant recrutés selon deux modalités distinctes, en titre II (« dépenses de personnel ») et hors titre II. Ainsi, les AESH qui exercent des fonctions d'aide individuelle sont recrutés par l'État, les recrutements étant traçables au travers du titre II « dépenses de personnel » du programme 230, *Vie de l'élève*, de la mission *Enseignement scolaire* de la loi de finances. En revanche, les AESH qui exercent des fonctions d'aide mutualisée ou d'appui à des dispositifs collectifs de scolarisation sont recrutés soit par l'État (en titre II), soit par les établissements publics locaux d'enseignement (EPL) hors titre II. Cette distinction, qui n'est pas justifiée en pratique, apparaît répondre essentiellement à une logique budgétaire qui n'a pas lieu d'être. La Cour des comptes, déjà citée par le rapport de la commission d'enquête, relevait ainsi que l'approche consistant à faire recruter une partie des AESH par les EPLE était contestable car elle « complexifie encore une maquette budgétaire déjà dense et masque l'importance des effectifs réellement alloués au programme, notamment pour les personnels chargés d'accompagner les élèves en situation de handicap »<sup>(1)</sup>. Ceci fait également l'objet de critiques récurrentes des rapporteurs spéciaux ou pour avis des projets de loi de finances de l'Assemblée nationale ces dernières années<sup>(2)</sup>.

La DGRH du ministère de l'éducation nationale indique que la réflexion se poursuit pour envisager le regroupement de tous les AESH sur le « titre II » bien qu'il semble, là encore, exister des réticences de la part des ministères financiers, compte-tenu des conséquences lourdes en termes de schémas d'emplois. Un *statu quo* semble se faire jour, conduisant pour l'instant à une convergence des statuts et des avantages qu'ils procurent, sans pour autant apporter de modifications substantielles. Ainsi, l'accès aux œuvres sociales (chèque emplois-services, etc.), auparavant réservées aux AESH en titre II, a été étendu à l'ensemble des AESH.

La rapporteure ne saurait se satisfaire de cette mesure, et rappelle la recommandation formulée il y a deux ans déjà d'aménager un statut commun, unique, qui doit être entendue comme s'appliquant aussi au schéma d'emploi dans le cadre des documents budgétaires. Il en résulterait une plus grande transparence et un meilleur suivi des recrutements de ces personnels.

---

(1) Cour des comptes, *Note d'analyse de l'exécution budgétaire 2018*, p. 5.

(2) Mme Catherine Osson, *rapport spécial sur la mission « enseignement scolaire », projet de loi de finances pour 2020* [https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/cion\\_fin/115b2301-tiii-a24\\_rapport-fond.pdf](https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/cion_fin/115b2301-tiii-a24_rapport-fond.pdf)  
Mme Cécile Rilhac, *rapport pour avis sur la mission « enseignement scolaire », projet de loi de finances pour 2021* [https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/cion-cedu/115b3459-tii\\_rapport-avis.pdf](https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/cion-cedu/115b3459-tii_rapport-avis.pdf)

### **b. Régler la question du temps périscolaire avant la rentrée scolaire**

La **proposition n° 50** recommandait de clarifier la responsabilité du financement de l'accompagnement des élèves en situation de handicap sur les temps périscolaires et extra-scolaires, en la mettant explicitement à la charge de l'État.

Cette recommandation doit, désormais, être étudiée à l'aune d'un arrêt du Conseil d'État rendu en novembre 2020 (section, 20 novembre 2020, 422248), qui a confirmé la prise en charge de l'accompagnement humain des élèves en situation de handicap dans le cadre des activités extrascolaires, périscolaires ou de restauration scolaire par les collectivités territoriales. Selon les termes de l'arrêt, en effet, il appartient aux collectivités de garantir l'accès des élèves en situation de handicap aux services et activités complémentaires aux activités d'enseignement qu'elles organisent et, par conséquent, de prendre en charge financièrement l'accompagnement de ces élèves. Conscient de l'enjeu de globalisation de la gestion tant du temps de l'enfant que de celui de l'accompagnant, le Conseil d'État précise que, s'il ne revient donc pas à l'État d'organiser ni de prendre en charge financièrement cet accompagnement, « *il [lui] appartient de déterminer avec la collectivité territoriale qui organise ce service et ces activités si et, le cas échéant, comment [la] même personne peut intervenir auprès de l'enfant durant ce service et ces activités, de façon à assurer, dans l'intérêt de l'enfant, la continuité de l'aide qui lui est apportée* ». Trois options différentes sont envisagées : la mise à disposition des AESH aux collectivités territoriales sur le fondement de l'article L. 916-2 du code de l'éducation, le recrutement direct par la collectivité territoriale pour les heures de temps périscolaire ou le recrutement conjoint par l'État et par la collectivité comme le permet la loi pour une école de la confiance (art. 25).

Il n'en demeure pas moins que des inquiétudes naissent de cette décision, en raison de la complexité de mettre en œuvre des mécanismes adaptés à chaque commune, en lien avec les associations d'élus et la direction générale des collectivités locales (DGCL), et ce, avant la rentrée scolaire prochaine. Il s'agit, en tout état de cause, de ne pas « prendre en otage » les enfants ou leurs familles et de garantir un *continuum* de prise en charge dans l'intérêt de tous.

### **D. LA MISE EN ŒUVRE DES PIAL : UNE AVANCÉE À ÉVALUER POUR EN GARANTIR LE SUCCÈS**

La **proposition n° 52** recommandait de conduire, dès l'année scolaire 2019-2020 et au cours des deux années suivantes, une évaluation annuelle des PIAL, associant notamment les parents et les personnels concernés, en s'appuyant 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 et le respect des notifications de la CDAPH.

Une telle mesure n'a, certes, pas été mise en œuvre, mais il apparaît complexe d'effectuer l'évaluation d'un dispositif en cours de déploiement d'une



part, et mis en œuvre dans un contexte de crise sanitaire peu représentatif d'autre part. Les professionnels, et plus singulièrement les accompagnants d'élèves en situation de handicap, ont toutefois relayé leurs inquiétudes s'agissant de la mise en œuvre des PIAL, dont ils constatent les premiers effets sur leurs conditions de travail depuis la rentrée 2020. Une vigilance doit donc être apportée, et une évaluation conduite aussi rapidement que possible.

### **1. Les PIAL traduisent une volonté d'accompagnement au plus près des besoins des élèves**

La loi pour une école de la confiance prévoit, en son article 25, que « *des pôles inclusifs d'accompagnement localisés sont créés dans chaque département. Ils ont 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. Ils constituent des pôles ressources à destination de la communauté éducative ; ils associent à cet effet des professionnels de santé et les gestionnaires des établissements et services médico-sociaux [...]. Ces dispositifs visent à mieux prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de l'élève en situation de handicap en vue du développement de son autonomie* ». Il s'agissait, par une organisation collective de la gestion des besoins d'accompagnement des élèves, de coordonner les moyens humains à l'échelle d'une circonscription, d'un EPLE ou d'un territoire déterminé, pour apporter de la souplesse dans l'organisation de l'accompagnement humain et accompagner au mieux les élèves vers l'autonomie. L'enjeu était triple :

– garantir un accompagnement humain défini au plus près des besoins de chaque élève en situation de handicap, afin de développer son autonomie et de lui permettre d'acquérir les connaissances et compétences du socle commun ;

– assurer une plus grande flexibilité dans l'organisation de l'accompagnement humain pour les établissements scolaires et les écoles ;

– permettre une professionnalisation des accompagnants et une amélioration de leurs conditions de travail, notamment en optimisant leur temps de travail pour, s'ils le souhaitent, en accroître la quotité horaire.

La circulaire n° 2019-088 du 5 juin 2019 relative à l'école inclusive précise les modalités de ces PIAL, pilotés par l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) dans le premier degré et par le chef d'établissement dans le second degré. L'emploi du temps des AESH est, ainsi, arrêté sous l'autorité de l'IEN ou du chef d'établissement, en fonction des besoins des élèves notifiés par la CDAPH, et en lien avec les directeurs des écoles et les équipes enseignantes.

Ces PIAL ont été déployés à la rentrée 2019 dans 300 circonscriptions du premier degré, 2 000 collèges et 250 lycées professionnels. Ce déploiement s'est poursuivi à la rentrée 2020, dans 78 % des établissements (58 départements étant couverts à 100 %). Le déploiement se poursuit à la rentrée 2022.

## 2. Les facteurs de succès sont aujourd'hui à conforter

La rapporteure ne nie pas les inquiétudes qui ont été soulevées, ainsi que les difficultés rencontrées, s'agissant de la mise en œuvre des PIAL.

En effet, si les fondements du PIAL apparaissent légitimes, sa mise en œuvre suscite des réactions très vives parmi les professionnels. Les collectifs d'AESH entendus, mais également les syndicats de l'éducation nationale, soulignent une dégradation des conditions de travail pour des accompagnants chargés de suivre un nombre d'élèves bien plus élevé – jusqu'à 12 – dans plusieurs établissements sur un territoire parfois étendu, et pour des temps de présence auprès d'un même enfant pouvant être très faibles (parfois 30 minutes par semaine). Il peut toutefois être relevé que ces situations sont exceptionnelles, les accompagnants suivant en moyenne 3 à 4 élèves.

De plus, alors que le PIAL devait permettre aux AESH qui le souhaitent d'augmenter leur temps de travail, pour éviter les temps très partiels, les collectifs font remonter qu'il n'est pas fait droit aux demandes de certains AESH de quotités horaires supérieures. Ainsi, ils indiquent que, pour la Seine-et-Marne, la quotité horaire travaillée est passée de 75 % à 57 % depuis la rentrée 2020, allant à l'encontre des objectifs affichés du PIAL.

Enfin, certains craignent que l'accompagnement des élèves en situation de handicap puisse également en souffrir, ceux-ci étant pris en charge par des AESH différents au cours de la semaine, pour des quotités horaires parfois très faibles ne leur permettant pas de nouer une relation de confiance pourtant nécessaire à l'accompagnement vers l'autonomie.

La rapporteure entend ces remarques, mais souligne qu'une partie de l'insatisfaction ne résulte pas nécessairement des fondements même du PIAL, mais de deux facteurs qui ont mis en péril leur mise en œuvre :

– la situation difficile dans laquelle se trouvaient les AESH avant leur déploiement, en particulier du fait d'une augmentation des besoins d'accompagnement supérieure à l'augmentation du nombre d'accompagnants. Aussi, comme l'indiquent certains chefs d'établissements, faute d'AESH en nombre suffisant, il a été nécessaire pour les coordonnateurs de PIAL de « gérer la pénurie » – cette pénurie étant aggravée par la crise sanitaire – ce qui a généré une insatisfaction attribuée au PIAL sans qu'il n'en soit nécessairement la cause ;

– le contexte de la crise sanitaire et la généralisation sans doute trop rapide du PIAL dans ces circonstances : les déploiements expérimentés au cours de l'année 2019, organisés dans des conditions sereines, se sont mieux déroulés que ceux de la rentrée 2020. Ainsi, pour le syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale (SNDPEN-UNSA), plutôt favorable à la réforme présentée en 2018, le déploiement des PIAL à marche forcée a mis les établissements en difficulté par manque de formation des acteurs du terrain, les chefs d'établissement étant notamment pris de court par l'insuffisante anticipation de cette généralisation.

Plusieurs recommandations peuvent donc être formulées pour garantir l'atteinte, par les PIAL, des objectifs qui leur sont assignés et qui demeurent valables. Il s'agit, en particulier d'en faire l'outil de la meilleure adéquation des moyens aux besoins des élèves, et non celui de la gestion d'un manque d'AESH : ce qui a été observé dans certains territoires, dont la rapporteure ne nie pas la réalité, ne doit pas devenir systémique. À cet égard, la rapporteure suggère de :

– structurer des PIAL à taille humaine. En effet, les expérimentations conduites, puis les leçons tirées de la première généralisation, attestent de la plus grande réussite des PIAL de plus petite taille, construits autour d'une cinquantaine d'AESH. Au plan territorial, le bassin éducatif apparaît la maille pertinente, en ce qu'il constitue un territoire accessible, y compris en termes de transports ;

– assurer une mutualisation, au maximum, au sein d'une même classe ou d'un même établissement et, en tout état de cause, en définir les contours de manière claire et précise. Pour la rapporteure, la mutualisation pourrait être opérée pour 2 ou 3 élèves dans une même classe (permettant une présence quasi continue d'un accompagnant et la garantie qu'il soit là au moment où l'un des élèves en a besoin), ou pour plusieurs élèves de classes différentes accompagnés lors d'un enseignement spécifique pour lequel l'AESH se spécialiserait (par exemple par un AESH spécialisé dans l'accompagnement d'élèves en cours de français). En tout état de cause, il importe que l'accompagnement garde du sens pour l'élève comme pour l'AESH, en évitant la multiplication excessive du nombre d'établissements d'intervention (1 ou 2) ou du nombre d'élèves (3 ou 4). De même, il importe de garantir une certaine stabilité de l'accompagnement dans le temps ;

– mettre fin à toute velléité de plafonner le nombre d'heures d'accompagnement par élève bénéficiant d'une notification d'accompagnement « mutualisé ». En effet, en l'absence de précision de volume horaire d'accompagnement mutualisé dans les notifications des MDPH, certaines académies ont attribué, par défaut, un taux horaire d'accompagnement maximal identique à chaque élève. Ainsi, dans un document du 26 juin 2020, le directeur académique des services de l'éducation nationale des Bouches-du-Rhône indique que « *dans le calcul de l'adéquation des ressources AESH et des besoins d'accompagnement, il sera tenu compte d'un temps maximum de 5 heures hebdomadaires d'AESH mutualisé pour un élève* » précisant que cette quotité ne peut être augmentée que lorsque les « *heures d'AESH disponibles dans la structure sont supérieures aux besoins* ». Interrogée à ce sujet par la commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale le 10 février 2020, la secrétaire d'État chargée des personnes handicapées, Mme Sophie Cluzel, indiquait qu'il était « *hors de question d'abaisser l'accompagnement de façon aléatoire de vingt et une heures à cinq heures* »<sup>(1)</sup>. La rapporteure y veillera, car ceci ne saurait être toléré, ni pour la qualité du travail de l'accompagnant, ni pour la qualité de

---

(1) [https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/comptes-rendus/cion-cedu/115cion-cedu2021030\\_compte-rendu#](https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/comptes-rendus/cion-cedu/115cion-cedu2021030_compte-rendu#)

l'accompagnement de l'élève vers l'autonomie, lequel ne saurait être réduit à une décision chiffrée arbitraire ;

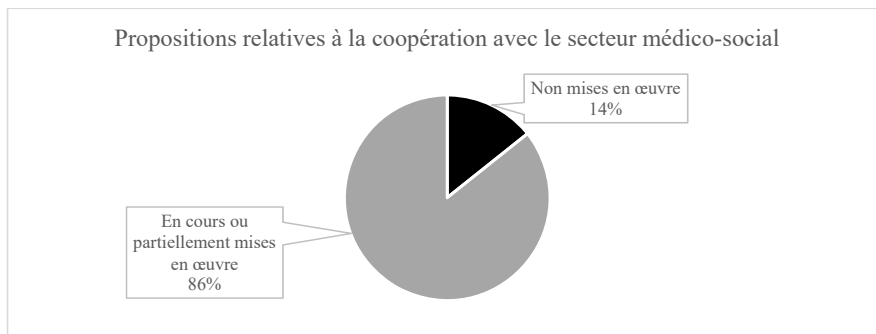
– clarifier la chaîne hiérarchique. En effet, les AESH soulignent qu'alors qu'ils étaient auparavant affectés à un élève et à un établissement, renforçant leur sentiment d'appartenance à la communauté éducative, l'accompagnement d'élèves dans des établissements différents, auprès d'équipes pédagogiques différentes, ne leur permet pas de se sentir membres de cette communauté éducative ni de faire valoir leurs droits. Ceci est renforcé par le fait que la mise en œuvre des PIAL s'est accompagnée de la désignation de coordonnateurs de PIAL, de chefs d'établissements tête de PIAL et d'AESH référents au niveau départemental, autant de nouveaux échelons qui brouillent la chaîne hiérarchique et empêchent les AESH de savoir vers qui se retourner en cas de besoin. À cet égard, et sans complexifier davantage cet écosystème, l'installation d'un AESH référent non pas au niveau du département mais au niveau du PIAL pourrait être bienvenue.

Le format des PIAL n'étant, aujourd'hui encore, pas stabilisé, toute évaluation doit être conduite dans l'objectif d'en définir les contours les plus appropriés, de la manière la plus fine possible, afin d'assurer le meilleur accompagnement des élèves et les meilleures conditions de travail des accompagnants. En tout état de cause, il demeure indispensable de placer l'humain au cœur du PIAL, de ne pas le voir ni le concevoir sous le seul prisme de la gestion administrative, sous peine qu'il ne manque sa cible.

## **E. LA COOPÉRATION AVEC LE SECTEUR MÉDICO-SOCIAL : DES AMÉLIORATIONS ET DES OBSTACLES À LEVER**

Pour garantir le déploiement de l'école inclusive, la coopération avec le secteur médico-social est indispensable. Sept mesures proposées par la commission d'enquête portaient sur ce sujet, dont six sont en cours de mise en œuvre.

<b>N°</b>	<b>Proposition</b>	<b>État d'avancement</b>
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	Partiellement mise en œuvre
12	Instaurer un dialogue territorial sur le financement et le déploiement de la « désinstitutionnalisation », qui associe tous les acteurs concernés.	Partiellement mise en œuvre
13	Conforter les instituts nationaux de jeunes sourds et aveugles dans leurs missions et leur statut	En cours de mise en œuvre
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	En cours de mise en œuvre
21	Construire les indicateurs permettant de faire une évaluation de la coopération entre établissements médico-sociaux et établissements scolaires	En cours de mise en œuvre
43	Favoriser le travail avec les personnels du secteur médico-social, publics et libéraux	Partiellement mis en œuvre
44	Faciliter l'intervention des professionnels de santé libéraux dans les établissements scolaires	Non mis en œuvre



## 1. La volonté de coopération se renforce indéniablement

### *a. Sur le plan institutionnel : le projet de décret « coopération » et la réforme de la tarification des établissements médico-sociaux*

La volonté de coopération apparaît, en premier lieu, portée au niveau politique, comme en témoigne l'article 30 de la loi pour une école de la confiance, qui dispose que la coopération entre les établissements et services médico-sociaux et les établissements de l'éducation nationale est organisée par convention afin d'assurer la continuité du parcours de scolarisation des élèves en situation de handicap qu'ils accompagnent.

Cet article devait faire l'objet d'un décret d'application, en cours de rédaction, dit « décret coopération », qui reformera le cadre réglementaire et conventionnel fixant la coopération entre établissements scolaires et établissements médico-sociaux. Comme l'indique le secrétariat d'État chargé des personnes handicapées, une telle coopération est nécessaire, pour rendre l'éducation nationale mieux outillée et sensibilisée à la nécessité d'accompagner le handicap d'une part, et pour inciter les établissements médico-sociaux à projeter leurs ressources aux fins de l'inclusion dans le milieu scolaire d'autre part : c'est sous cette condition que la scolarisation inclusive pourra « marcher sur ses deux jambes ».

La représentante du CNCPH, toutefois, indique être « déçue » de ce projet de décret et rappelle que, s'il y a une étape à franchir en matière de scolarisation et de relation avec l'établissement spécialisé, c'est celle de passer de la conception de l'établissement spécialisé comme recours pour les élèves qui n'ont pas trouvé de places en établissement ordinaire à la conception de l'établissement spécialisé dont la seule fin doit être la scolarisation en milieu ordinaire. La rapporteure considère que, si ce point est un objectif à atteindre à terme, en tenant compte des besoins spécifiques de chaque enfant, il reste aujourd'hui plusieurs étapes à franchir, pour lesquelles les évolutions semblent aller dans la bonne direction.

La **proposition n° 21** recommandait de construire des indicateurs permettant de faire une évaluation de la coopération entre établissements scolaires et établissements médico-sociaux.

Une telle proposition est en cours de mise en œuvre, notamment dans le cadre de la réforme de la tarification des établissements médico-sociaux. Cette tarification, en effet, sera adaptée à des objectifs de qualité de l'accompagnement, et l'inclusion en milieu ordinaire fera partie des indicateurs fixés aux établissements. Un groupe de travail est, en particulier, consacré à la question de la mesure de l'activité dans un cadre moins schématique qu'auparavant, prenant en compte les modes d'accompagnement plus variés, parfois en pointillé ou à la carte.

Par ailleurs, la direction générale de la cohésion sociale doit également lancer des travaux pour la construction d'un tableau de bord commun et des indicateurs pertinents associés.

D'autres indicateurs, présentés ci-dessous, permettent en outre, aujourd'hui, d'évaluer cette coopération : le fonctionnement en « dispositif », le déploiement des équipes mobiles d'appui à la scolarisation (EMAS), le nombre d'unités d'enseignement externalisées (UEE) ou encore le développement des « PIAL renforcés ».

***b. Sur le plan opérationnel : le développement des modalités de scolarisation partagée malgré des difficultés persistantes***

Si, sur le terrain, des modalités de scolarisation partagée se développent, elles semblent aujourd'hui encore confrontées à de nombreuses difficultés.

La **proposition n° 14** recommandait ainsi de développer des 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.

Cette proposition est en cours de mise en œuvre, au travers d'un certain nombre de dispositifs qui se déploient :

– le projet de décret « coopération » devrait étendre à d'autres établissements de services pour enfants le fonctionnement mis en place pour les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP), dit « dispositif ITEP », permettant de faire évoluer le mode d'accompagnement en fonction de l'évolution des besoins de l'enfant, en lien avec d'autres services, pour mobiliser les ressources et professionnels dans l'accompagnement le plus ajusté vers l'inclusion scolaire ;

– depuis la fin de l'année 2019, des équipes mobiles d'appui à la scolarisation dites « EMAS », créées par la circulaire DGCS/SD3B/2019/138 du 14 juin 2019 relative à la création d'équipes mobiles d'appui médico-social pour la scolarisation des enfants en situation de handicap, sont déployées, au nombre de 70 au début de l'année 2020 et programmées à hauteur de 190 équipes. Il s'agit, en complément de l'accompagnement individuel par les AESH, de structurer un « appui ressources » des professionnels du médico-social à l'ensemble des équipes éducatives dans les établissements scolaires. Comme l'indique la circulaire, « *la finalité des équipes mobiles d'appui est de renforcer la scolarisation des élèves en*

*situation de handicap, en apportant une expertise et des ressources aux établissements scolaires et auprès de la communauté éducative de manière souple, en s'appuyant sur les expertises et les ressources existantes dans les établissements et services médico-sociaux* ». À terme, chaque établissement devrait être lié à une EMAS de référence pour accompagner les équipes et leur apporter un appui concret. Chaque établissement devrait alors conclure avec l'EMAS un protocole de fonctionnement définissant les modalités selon lesquelles celle-ci peut être activée, en garantissant la fluidité et la souplesse de la demande, mais également sa régulation, dans le respect du cahier des charges en cours de rédaction au niveau national. Pour la rapporteure, l'utilité de cette ressource, intéressante, dépendra des moyens qui lui seront effectivement alloués, notamment en termes humains, mais aussi de la simplicité avec laquelle elle pourra être sollicitée : il est, en particulier, essentiel que les enseignants puissent y avoir recours sans passer par le filtre du chef d'établissement ou l'IEN. Par ailleurs, la coopération de différents établissements et services médico-sociaux au sein d'une même EMAS permettrait de couvrir plus efficacement l'ensemble du territoire et l'ensemble des handicaps ;

– un dispositif dit « d'auto-régulation, » qui repose sur un co-enseignement avec appui médico-social, se déploie également. Il s'agit d'accueillir un élève en situation de handicap, souffrant en particulier de troubles du neuro-développement, en classe de niveau, tout en lui permettant de rejoindre une classe « *bis* », animée par un enseignant spécialisé avec un appui médico-social, lorsqu'il en ressent le besoin. Ce dispositif à part, dont le cahier des charges est en cours d'élaboration, n'est juridiquement ni une UEE, ni une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS), mais repose pleinement sur la coopération entre l'école et le médico-social ;

– des PIAL avec appui médico-social, dits « PIAL renforcés », se développent progressivement ;

– enfin, l'externalisation des unités d'enseignement du secteur médico-social se poursuit. En outre, la participation des parents d'élèves scolarisés en UEE à la communauté éducative de l'établissement où est située l'UEE est encouragée.

Par ailleurs, les pôles de compétences et de prestations externalisées, définis par l'instruction n° DGCS/SD3B/2016/119 du 12 avril 2016, permettent également d'une part, l'accompagnement à domicile dans l'attente d'une réponse dans un établissement adapté aux besoins et, d'autre part, l'accompagnement d'une scolarité effective. Ces pôles assurent, notamment, des prestations directes auprès des usagers, des familles et des aidants : des prestations de psychologue ou de professionnels hors nomenclature des actes de l'assurance maladie, des interventions éducatives, un soutien aux familles incluant de la guidance parentale ou encore l'aide à la formalisation d'un projet personnalisé. Leurs interventions peuvent être mises en œuvre au travers de la mobilisation de professionnels libéraux, de professionnels salariés ou d'autres établissements et services médico-sociaux (ESMS). En tout état de cause, il s'agit de ne pas reproduire le fonctionnement d'un ESMS existant, mais d'apporter une réponse complémentaire. Ces pôles étaient, fin 2019, au nombre d'une centaine environ.

Ainsi, l'inclusion paraît devenir un gradient sur l'échelle duquel la participation au milieu scolaire ordinaire peut être adaptée, en fonction du handicap mais surtout des besoins ou des capacités, sur une période donnée, de l'élève.

Les difficultés persistent toutefois, de différentes natures :

– de telles passerelles ou coopérations sont plus difficiles à mettre en œuvre dans des territoires en tension, où tous les dispositifs sont déjà saturés et où la possibilité de faire des allers-retours complexifie à l'excès le schéma ;

– en outre, le milieu scolaire ordinaire est très rythmé par l'année scolaire et organisé en classes dont les effectifs sont normés : la souplesse de parcours apparaît donc plus facile vers le médico-social que vers l'institution scolaire ;

– les scolarités partagées, par ailleurs, posent la question des transports et en sont parfois dépendantes : alors qu'il pourrait être souhaitable qu'un enfant soit accueilli quelques heures par jour en établissement ordinaire et le reste du temps en établissement spécialisé, ces heures sont parfois concentrées sur une ou deux journées, du fait de l'éloignement des deux établissements.

Aussi, si la notion de « parcours » est importante et doit se substituer à celle de « place », si la mise en œuvre de ces passerelles demeure pertinente, il semble aujourd'hui nécessaire de conduire et de piloter la transformation à l'échelle locale, en associant tous les acteurs en amont de manière à permettre de fluidifier autant que possibles ces échanges et mouvements, bénéfiques à tous. Une veille pourrait ainsi être confiée aux comités départementaux de suivi de l'école inclusive.

## **2. La réflexion sur la désinstitutionnalisation et les moyens à lui consacrer doit être poursuivie**

### ***a. Une réflexion large à conduire sur la désinstitutionnalisation et des moyens suffisants à y consacrer***

La **proposition n° 12** recommandait d'instaurer un dialogue sur le financement et le déploiement de la « désinstitutionnalisation », qui associe tous les acteurs concernés.

Cette proposition est partiellement mise en œuvre, ce dialogue existant au niveau national au sein des différents comités, et étant récemment renforcé par le développement des comités départementaux de suivi de l'école inclusive, qui associent les acteurs de l'éducation nationale et ceux du secteur médico-social.

Il ne semble, toutefois, pas avoir été formalisé, ni associer systématiquement l'ensemble des acteurs concernés, ni avoir fait l'objet de conclusions publiques. Il apparaît donc aujourd'hui indispensable de poursuivre cette réflexion, tant les enjeux sont grands et les variables complexes et parfois contradictoires. En effet, alors même que la volonté affichée semble celle d'une école progressivement de plus en plus inclusive et en mesure d'accueillir tous les



élèves, quels que soient leurs besoins, il apparaît que la demande, notamment des familles, pour une prise en charge par un établissement spécialisé ne faiblit pas, voire croît. Pour l'association des directeurs de MPDH, ceci est dû, en partie, à la perception par les familles d'un accompagnement plus important en milieu spécialisé, notamment grâce aux personnels paramédicaux et éducatifs ou à la possibilité d'un accueil tout au long de la journée, et non simplement quelques heures par un accompagnant au sein du milieu scolaire ordinaire.

Aussi, une telle démarche de désinstitutionnalisation doit se faire dans le temps long, associer les familles pour qu'elles s'adaptent à une nouvelle façon d'accompagner l'enfant, plus souple, et s'opérer en parallèle ou à la suite – mais non en amont – du développement d'une offre pleinement adaptée, dotée de moyens suffisants, avec des professionnels formés et disponibles, en établissements ordinaires.

Par ailleurs, la **proposition n° 11** recommandait de 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.

Cette mesure est partiellement mise en œuvre, le ministère de l'éducation nationale répondant, à la question adressée par la rapporteure, que « *les unités d'enseignement externalisées fonctionnent avec des enseignants mis à disposition des établissements médico-sociaux. L'ouverture d'une unité d'enseignement s'organise par voie de conventionnement entre un établissement médico-social et les services de l'éducation nationale : ce conventionnement induit systématiquement la mise à disposition d'un enseignant spécialisé* », sans évoquer toutefois une augmentation de moyens depuis la commission d'enquête.

La rapporteure rappelle que les moyens se répartissent à l'échelle du département, de manière variable. Lors de la création d'unité d'enseignement externalisée « autisme », il semble que l'éducation nationale affecte systématiquement un enseignant spécialisé à l'établissement scolaire. En revanche, une UEE classique fonctionne généralement avec un enseignant qui avait déjà été mis à disposition de l'établissement médico-social, et se déplace alors dans l'établissement scolaire. Il apparaît donc souhaitable de renforcer cette mise à disposition spécifique pour accélérer l'ouverture d'unités d'enseignement externalisées.

Face à cette situation, il peut être noté que certains établissements et services et médico-sociaux se sont mobilisés pour créer des UEE communes : chaque établissement affecte alors un certain nombre d'élèves dans ces UEE et met à disposition, à tour de rôle, des éducateurs spécialisés. La généralisation de ce dispositif, qui paraît pertinent, doit être envisagée.

***b. Le statut des instituts nationaux de jeunes sourds et aveugles à adapter***

La **proposition n° 13** recommandait de conforter les instituts nationaux de jeunes sourds (INJS) et de jeunes aveugles (INJA) dans leurs missions et leur statut.

Cette proposition est intervenue, d'après le secrétariat d'État chargé des personnes handicapées, au moment où une réflexion était en cours sur l'évolution à donner aux instituts nationaux. S'il n'est pas question de remettre en cause le statut d'établissement public national, il est en revanche envisagé d'adapter les modes de fonctionnement et les règles administratives et financières des instituts, qui datent de 1974 et sont aujourd'hui décorrélées de la gouvernance actuelle du secteur médico-social. Cette situation crée une disparité qui ne leur permet pas systématiquement de bénéficier de certains avantages auxquels ils auraient droit.

Aussi, les réflexions se poursuivent, pour une évolution des règles administratives, budgétaires et financières qui veillerait cependant à préserver les compétences et modes d'intervention des professionnels de ces instituts, dont la compétence n'est plus à démontrer.

***c. L'entrée des professionnels libéraux à l'école à faciliter***

Enfin, les **propositions n° 43 et 44** recommandaient de favoriser le travail avec les personnels des secteurs médico-social, publics et libéraux, et de faciliter l'intervention des professionnels libéraux dans les établissements scolaires.

La mise en œuvre de ces propositions, s'agissant en particulier des professionnels libéraux, semble encore embryonnaire. Si le ministère de l'éducation nationale indique que « *l'intervention des professionnels de santé libéraux dans les établissements est autorisée dans le cadre des notifications et recommandations de la CDAPH* » et que « *un élève en situation de handicap dont le projet personnalisé de scolarisation préconise des interventions durant le temps scolaire peut en bénéficier dans le cadre d'un conventionnement entre l'établissement et l'intervenant* », de telles interventions semblent, en pratique, rares et complexes.

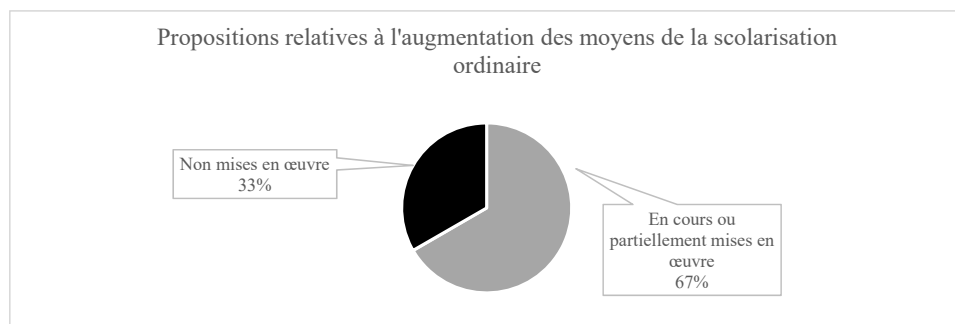
Pour le secrétariat d'État chargé des personnes handicapées, un travail reste à accomplir, par l'éducation nationale, pour accepter d'ouvrir le sanctuaire « école » à l'exercice médical, paramédical ou social de nature libérale. En pratique, cette intervention à l'école requiert, notamment, la disponibilité du directeur d'école pour ouvrir les grilles de l'établissement, et contraint fortement la mise en œuvre de la mesure. Le déploiement de digicodes sécurisés pourrait y remédier partiellement.

Peut également être citée la difficulté de mettre des locaux à disposition des professionnels libéraux pour la délivrance de soins, accentuée par le dédoublement des classes maternelles et primaires dans certains territoires. Une réflexion doit être conduite sur la possibilité de mettre des locaux municipaux, situés à proximité des établissements scolaires, à leur disposition pour la réalisation de soins.

## F. DES MOYENS À RENFORCER POUR QUE L'ÉCOLE SOIT VÉRITABLEMENT INCLUSIVE

Au-delà de la seule question des politiques publiques, la question des moyens est, en tout état de cause, cruciale pour développer une école inclusive vis-à-vis de tous. Plusieurs recommandations de la commission d'enquête avaient pour objet de renforcer ces moyens, dont une partie est en cours de mise en œuvre.

N°	Proposition	État d'avancement
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	En cours de mise en œuvre
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	Partiellement mis en œuvre
15	Travailler à une offre publique d'école à domicile avec l'appui d'outils numériques adaptés	En cours de mise en œuvre
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.	Partiellement mis en œuvre
42	Rehausser les moyens de la médecine scolaire et universitaire à la hauteur de ses missions	Non mis en œuvre
46	Relancer les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED)	Non mis en œuvre



### 1. Les moyens pédagogiques

La **proposition n° 6** recommandait d'augmenter le nombre de créations d'ULIS dans le second degré, et particulièrement au lycée, au-delà de l'objectif gouvernemental de créer 250 ULIS en lycée d'ici 2022.

Si des ULIS sont bien créées en lycée, il n'apparaît pas pour autant que l'objectif de 250 créations d'ici 2022 ait été modifié à la hausse. Ainsi, 304 ULIS ont ouvert à la rentrée 2019, dont 52 en lycée. Au total, entre la rentrée 2017 et la rentrée 2021, près de 1 000 ULIS ont été créées – un quart dans le premier degré (249 ULIS) et trois quarts dans le second degré (714 ULIS) – dont 129 en lycées.

Ce mouvement de création des ULIS en lycée doit être poursuivi et accentué avec, toutefois, présente à l'esprit la complexité particulière qui leur est inhérente :

celle d'associer des élèves scolarisés dans différents établissements, requérant une plus grande coordination entre l'ensemble de ces établissements.

La **proposition n° 7** recommandait, dans le cadre de l'élaboration de la carte scolaire et du calcul des effectifs des classes et de la dotation horaire globalisée (DHG) de prendre en compte les effectifs d'élèves inscrits en ULIS en garantissant leur double comptabilisation, à la fois dans le dispositif ULIS et dans leur classe ordinaire de référence.

Le ministère indique que cette mesure est mise en œuvre, en application de l'article 25 de la loi pour une école de la confiance, qui précise que les élèves bénéficiant d'une ULIS sont comptabilisés dans les effectifs scolarisés de l'établissement scolaire. En pratique, il apparaît que cette double comptabilisation n'est pas encore généralisée, bien qu'elle soit mise en œuvre localement par les directeurs académiques des services de l'éducation nationale pour tenir compte, le cas échéant, d'une difficulté particulière dans un secteur particulier. Pour le syndicat national des enseignants de second degré SNES-FSU, toutefois, trop d'établissements font encore une comptabilisation « malhonnête » des élèves d'ULIS.

En tout état de cause, une clarification des textes règlementaires, rendant ce double comptage obligatoire, serait bienvenue.

En parallèle, la **proposition n° 27** recommandait de faire obligation aux académies de présenter aux conseils départementaux de l'éducation nationale des mesures d'ajustement des effectifs pour les classes dans lesquelles des élèves bénéficiaires d'un PPS ou d'un PAP sont scolarisés, et de prévoir une majoration de la DHG des établissements du second degré accueillant ces élèves.

Les acteurs auditionnés indiquent que cette comptabilisation n'est pas encore organisée, ou de manière très variable. Ainsi, dans le département du Nord, elle existe pour le premier degré, mais non pour le second degré, dans lequel il n'est pas rare de rencontrer des classes de plus de 24 élèves avec trois ou quatre élèves bénéficiant d'un PAP ou d'un PPS dans la même classe. De manière générale, les professionnels entendus estiment que les effectifs des classes continuent à être trop chargés pour permettre un accompagnement dans de bonnes conditions.

La réponse apportée par le ministère de l'éducation nationale à la question portant sur la mise en œuvre effective de la proposition n° 27 apparaît, de fait, ne pas répondre aux enjeux : *« pour une meilleure prise en charge des élèves en situation de handicap dans les établissements du 2<sup>nd</sup> degré, les enseignants peuvent, sur la base du volontariat, exercer des missions particulières. Elles peuvent donner droit à un allègement ou une décharge totale de service d'enseignement sur décision du recteur [...]. Une indemnité peut également être allouée aux personnels enseignants du 1<sup>er</sup> comme du 2<sup>nd</sup> degré assurant, avec leur accord, une mission particulière »*. L'allègement des effectifs, demandé, n'est ici pas abordé.

Par ailleurs, la **proposition n° 15** recommandait de travailler à une offre publique d'école à domicile avec l'appui d'outils numériques adaptés. Sur ce sujet, le ministère de l'éducation nationale indique que la téléprésence robotisée se déploie sur tout le territoire national dans le 1<sup>er</sup> comme dans le 2<sup>nd</sup> degré, afin de lutter contre l'isolement des élèves empêchés parce qu'ils sont hospitalisés ou en longue convalescence. En outre, dans le cadre du projet de loi confortant le respect des principes de la République, le recours à l'instruction en famille devrait être possible pour les enfants en situation de handicap ; en application de dispositions introduites par l'Assemblée nationale, le service public du numérique éducatif devra mettre à disposition de ces familles une « offre diversifiée et adaptée pour les parents et les accompagnants des enfants instruits en famille ».

Enfin, la **proposition n° 46** recommandait de relancer les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), dispositif participant à l'école inclusive en ce qu'ils sont destinés aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Le ministère de l'éducation nationale indique que, si la pérennisation de ces dispositifs est acquise, la crise sanitaire n'a pas permis d'avancer sur ce dossier. Pour les syndicats entendus, cependant, les RASED ont été « détruits », les recrutements n'étant pas à la hauteur des enjeux. Il peut, toutefois, être noté que des enseignants « ressources » ont été créés depuis deux ans dans chaque département, équivalent pour l'éducation nationale de ce que sont les EMAS pour les établissements médico-sociaux : ces enseignants spécialisés sont à disposition des enseignants du département, auxquels ils viennent apporter leur expertise pour résoudre des difficultés liées à des situations de troubles autistiques ou du comportement.

En parallèle, si le nombre d'UEE a augmenté, les syndicats estiment que cette augmentation s'est faite à moyens constants. S'agissant des sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) et des établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA), ils regrettent que ces structures, qui font leurs preuves, ne bénéficient pas des moyens suffisants. Il peut, toutefois, être noté une augmentation globale des capacités d'accompagnement dans les établissements du secteur médico-social avec, notamment, un effort important sur le nombre de places en SESSAD, passé d'environ 40 000 il y a dix ans à 59 000 en 2021.

En tout état de cause, la rapporteure souligne et regrette la saturation de l'ensemble de ces dispositifs, conduisant à des listes d'attente excessivement longues. Sans nouveaux moyens mobilisés, en particulier par les agences régionales de santé pour les établissements qui relèvent de leur compétence, la situation des élèves en situation de handicap ne pourra pas être durablement améliorée.

## 2. Les moyens de la médecine scolaire

La **proposition n° 42** recommandait de rehausser les moyens de la médecine scolaire et universitaire à la hauteur de ses missions.

Le ministère de l'éducation nationale indique simplement que « le sujet est à l'étude dans le cadre du Grenelle de l'éducation et de l'agenda social ministériel,

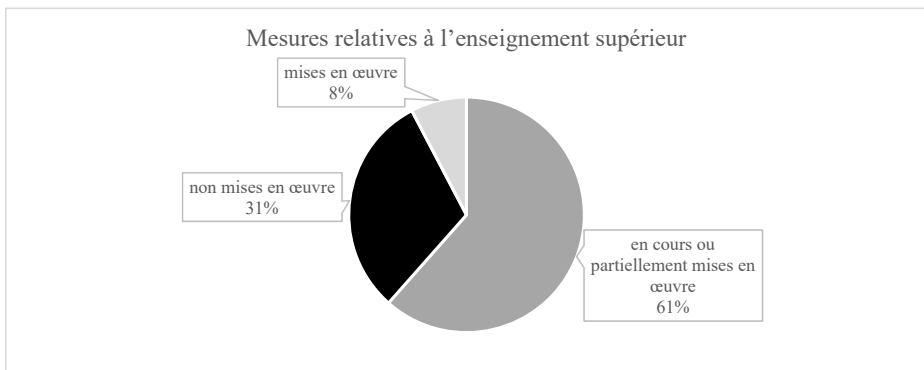
*par une revalorisation indemnitaire des médecins de l'éducation nationale* », sans faire état, à ce stade, d'une augmentation des moyens.

Bien que les documents budgétaires fassent apparaître une augmentation du nombre de médecins scolaires de 1 110 sur l'année 2017-2018 à 1 338 sur l'année 2018-2019, le syndicat national des médecins scolaires et universitaires SNMSU–UNSA Éducation souligne toutefois une chute récente de ces effectifs (de 800 à la rentrée 2020 à probablement 700 à la rentrée 2021) qui porte préjudice à l'inclusion scolaire, tant leur rôle est important dans le dépistage et l'accompagnement.

### **III. L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DES AVANCÉES MAIS UN PARCOURS ENCORE TROP COMPLEXE POUR UN GRAND NOMBRE D'ÉTUDIANTS**

S'agissant de l'enseignement supérieur, treize mesures (parfois communes avec l'enseignement scolaire) étaient préconisées, dont sept sont en cours de mise en œuvre et huit ne sont pas mises en œuvre à ce stade.

N°	Proposition	État d'avancement
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	Mis en œuvre
25	Évaluer le taux de réalisation des « Ad'Ap » (agendas d'accessibilité programmée)	En cours de mise en œuvre
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.	En cours de mise en œuvre
30	Garantir que les aménagements octroyés en cours de scolarité sont maintenus automatiquement pour les examens	En cours de mise en œuvre
31	Obtenir la mise en place de nouvelles formes d'épreuves mieux adaptées aux différents types de handicap	En cours de mise en œuvre
32	Accélérer la publication d'un texte renforçant la cohérence des règles en matière d'aménagement d'examens	En cours de mise en œuvre
33	Créer une plateforme numérique recensant les bonnes pratiques en matière d'aménagement de la scolarité, des études, des examens et des concours	Non mis en œuvre
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	Partiellement mis en œuvre
42	Rehausser les moyens de la médecine scolaire et universitaire à la hauteur de ses missions	Partiellement mis en œuvre
43	Favoriser le travail avec les personnels du secteur médico-social, publics et libéraux	Partiellement mis en œuvre
47	Étudier la possibilité de financer l'accompagnement du travail personnel de l'étudiant en situation de handicap.	Non mis en œuvre
48	Augmenter les moyens des missions handicap des universités et des grandes écoles	Non mis en œuvre
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.)	Non mis en œuvre



## A. UNE PRISE EN COMPTE CROISSANTE DU HANDICAP

De manière générale, la prise en compte du handicap dans l'enseignement supérieur semble croissante, bien que les constats puissent varier selon le type d'établissements. Comme l'indique la Conférence des grandes écoles (CGE), il existe une véritable dynamique à l'œuvre depuis la commission d'enquête. Pour l'association Fédé 100 % handinamique, cependant, le constat est plus mitigé, les situations n'ayant que peu évolué pour les étudiants depuis deux ans. Aussi, le « pas » ne semble pas encore franchi, et il reste à concrétiser les chantiers engagés.

## **1. Le nombre d'étudiants en situation de handicap croît de manière rapide**

Il convient de noter, en premier lieu, que la prise en compte croissante du handicap résulte, notamment, d'une augmentation du nombre d'étudiants en situation de handicap, et d'une diversification de leurs handicaps. Selon le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, il y a, ainsi, près de 40 000 étudiants en situation de handicap aujourd'hui, soit 30 % de plus qu'en 2017 : les « enfants de la loi de 2005 », scolarisés en milieu ordinaire, arrivent aujourd'hui aux portes des établissements de l'enseignement supérieur. Ces étudiants sont, qui plus est, présents dans un nombre croissant de formations et portent des handicaps nouveaux, parfois plus lourds, donnant à l'enseignement supérieur de nouveaux défis à relever : la frontière est sans cesse à repousser.

La volonté politique de relever ce défi semble forte. En témoigne, par exemple, la tenue du premier comité de suivi pour l'université inclusive, le 12 mai 2020, qui a acté la mise en place de deux groupes de travail : l'un consacré à la continuité entre l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur, l'autre à la question de l'accessibilité globale. Il s'agit notamment de garantir que ces jeunes n'*accèdent* pas simplement à l'enseignement supérieur, mais y aient un parcours qui se rapproche de celui de la population générale étudiante, avec, en particulier, un accès au master, à une diversité de choix dans les filières ouvertes, et à l'obtention de qualifications permettant une insertion professionnelle effective.

Il convient aussi de saluer la mobilisation constante et la grande détermination des acteurs associatifs.

## **2. La réforme de l'accès au master par la procédure de réexamen des candidatures constitue une évolution bienvenue**

La **proposition n° 4** préconisait la mise en œuvre d'une procédure de réexamen des candidatures en master, telle qu'elle existe sur Parcoursup s'agissant de l'entrée dans l'enseignement supérieur.

Cette préconisation a été suivie : le décret n° 2021-752 du 11 juin 2021 relatif aux conditions dans lesquelles les étudiants demandent le réexamen de leurs candidatures en première année d'une formation conduisant au diplôme national de master en raison de leur état de santé ou de leur handicap a été publié.

Il aura pour effet de permettre aux titulaires d'un diplôme national de licence en situation de handicap ou présentant un trouble de santé de poursuivre leurs études dans une formation conduisant au diplôme national de master, alors que toutes leurs demandes d'admission en première année d'une telle formation ont été rejetées. Le décret prévoit ainsi que, lorsqu'un étudiant en situation de handicap ou présentant un trouble de santé saisit le recteur de région académique compétent, le recteur lui fait au moins trois propositions d'admission dans des formations pour lesquelles il a déposé une candidature ou dans une autre formation conduisant au diplôme national de master. Ces propositions prennent en compte la situation



exceptionnelle de l'étudiant, telle qu'elle est décrite dans les pièces produites à cet effet et éclairée par les avis éventuellement recueillis par le recteur. Le recteur transmet alors à l'étudiant les propositions qui lui sont faites, celui-ci disposant d'un délai de huit jours pour donner son accord à l'une de ces propositions.

Pour l'ensemble des acteurs auditionnés, cette avancée est positive et sera utile, tant dans le cadre universitaire que dans celui des grandes écoles.

La Fédé 100 % handinamique souligne cependant un point de vigilance : un tel décret ne garantira pas nécessairement une meilleure intégration s'il n'est pas accompagné, dès le début de la procédure, d'un regard particulier sur le handicap. En effet, le recours ne pourra intervenir qu'en fin de parcours, et offrira aux étudiants un second vœu, qui consistera parfois en une simple solution de remplacement qu'ils n'auront pas systématiquement la possibilité de refuser. Pour que l'essai soit transformé, il faudrait, selon la Fédé 100 % handinamique, que le handicap soit pris en compte dès le début de la procédure, et non à la fin, ou encore que le recours permette réellement de réaliser le premier vœu, s'il est constaté que c'est bien du fait du handicap que la candidature initiale a été compromise.

### **3. La réforme des examens engage un mouvement souhaitable mais une vigilance doit être observée**

S'agissant des **propositions n° 30 à 32**, relatives à l'adaptation des modalités d'examen, la mise en œuvre, achevée pour ce qui concerne l'enseignement scolaire, est encore en cours pour l'enseignement supérieur.

Ainsi, le décret du 4 décembre 2020 pour l'enseignement scolaire a été suivi d'une circulaire, cosignée par la direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP), qui permet l'application du décret aux étudiants qui suivent une formation supérieure en établissement scolaire (notamment brevet de technicien supérieur). Ce texte préconise une continuité des adaptations et aménagements pendant le temps de formation et lors du passage des épreuves d'examens ou de concours.

Un autre décret est en cours de préparation par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, qui a été présenté au CNCPPH le 4 mai 2021, et fait depuis l'objet d'adaptations. Il diffère légèrement en ce qu'il a pour objet de favoriser la portabilité des adaptations et des aménagements entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur (et non entre la scolarité et les examens), en permettant à un élève ayant bénéficié d'adaptations pour le baccalauréat de demander leur reconduction automatique à l'entrée dans l'enseignement supérieur, sans recourir à un nouvel avis médical. L'étudiant pourra cependant toujours faire réviser les dispositions dont il a bénéficié s'il le souhaite. L'autorité administrative pourra également en faire la demande au regard de la spécificité de l'examen ou du concours visé. Ce texte devrait être publié dans les prochaines semaines.

S'agissant de l'adaptation plus générale des modalités d'examen aux élèves en situation de handicap, la DGESIP indique que les référents et missions handicap, contribuent « à la mise en place d'examens inclusifs qui prennent en compte les besoins particuliers des étudiants. Ils cherchent ainsi à réduire la durée des examens afin que le tiers temps n'induisse pas un temps de composition trop long au regard de la fatigabilité de certains [...], à réduire l'implicite des sujets qui en complexifie la compréhension, à autoriser l'utilisation de logiciels spécifiques, à faire adapter des sujets écrits à l'oral ou inversement ». Il conviendrait cependant, d'une part, que les examens soient, autant que possible, inclusifs *ab initio*, et n'aient pas à faire l'objet d'aménagements particuliers et, d'autre part, que ces aménagements fassent l'objet d'une plus grande harmonisation et ne soient pas dépendants des décisions des responsables de filière ou des établissements.

Enfin, trois points de vigilance peuvent être notés :

– certains aménagements, demandés par des étudiants en situation de handicap, doivent être traités avec vigilance, car il importe de conserver au diplôme ou à la certification sa qualité première : celle de permettre l'insertion professionnelle. Aussi, comme le recommande notamment la médiatrice de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, il faut veiller à ne pas accorder, par facilité, des dispenses d'épreuves qui affecteraient les chances d'insertion professionnelle de certains étudiants, mais prévoir des aménagements dans la formation adaptés aux exigences du diplôme (s'agissant, par exemple, des épreuves de langues). L'exemple de l'université de Lorraine, qui a veillé à l'accessibilité des épreuves de langue des concours d'entrée aux écoles d'ingénieurs avec lesquelles elle travaille en élaborant un protocole de certification du niveau d'anglais adapté aux besoins des étudiants en situation de handicap peut être cité parmi les bonnes pratiques. La DGESIP mène une réflexion à ce sujet ;

– par ailleurs, le développement du contrôle continu doit être appréhendé avec prudence, car il rend plus complexes les aménagements d'examen, ceux-ci n'ayant plus lieu pendant une semaine banalisée, en un lieu unique. Les associations mentionnent que, dans le cadre de ce contrôle continu, et en l'absence de directive claire, les aménagements se font au cas par cas, au gré de la relation entre l'étudiant et le responsable de filière, avec des disparités parfois importantes. Il importe donc, y compris dans le cadre de ce contrôle continu, que les aménagements puissent être opposables et imposés aux composantes d'université et aux enseignants ;

– enfin, il est indispensable de veiller à la cohérence des mesures entre les différentes formations, dépendant de différents ministères de tutelle, en élaborant des règles communes pour tous. Il ne saurait être toléré que les mesures varient selon que la formation dépend du ministère de la santé (formation d'infirmier par exemple), de l'agriculture, ou autre. Pour les étudiants, comme pour les familles, le ministère de tutelle importe peu, seule compte la possibilité de poursuivre un parcours dans l'enseignement supérieur.

## **B. DES MOYENS ENCORE TROP FAIBLES ET UNE INSUFFISANTE PRISE EN COMPTE GLOBALE DE LA VIE DE L'ÉTUDIANT FONT PERSISTER DES « PARCOURS DU COMBATTANT »**

Il n'en demeure pas moins que, pour certains étudiants, pour certains handicaps, le constat posé il y a deux ans reste d'actualité : la poursuite des études dans l'enseignement supérieur reste un « parcours du combattant ». La non-mise en œuvre d'un certain nombre des mesures préconisées par la commission d'enquête pose, à cet égard, question.

### **1. L'absence d'évolution des moyens financiers et humains**

#### ***a. La stagnation des moyens financiers malgré l'augmentation du nombre d'étudiants***

Les **propositions n° 48 et 49** recommandaient d'augmenter les moyens des missions handicap des universités et grandes écoles d'une part, et de réajuster les budgets alloués aux universités en prenant en compte la très forte augmentation de l'accueil d'étudiants en situation de handicap.

Ces mesures n'ont pas été mises en œuvre.

En effet, les moyens consacrés aux missions « handicap » des universités stagnent depuis plusieurs années, malgré les demandes constantes adressées par le ministère de l'enseignement supérieur à la direction du budget, et alors même que le nombre d'étudiants en situation de handicap augmente. Ainsi, l'enveloppe historique de 7,5 millions d'euros, qui permettait d'allouer environ 900 euros par étudiant en situation de handicap, n'a pas évolué depuis 10 ans, malgré la multiplication du nombre d'étudiants en situation de handicap (soit une division des ressources allouées à chacun, les portant à environ 192 euros par étudiant selon la médiatrice de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur). Cette enveloppe ne constitue donc qu'un fonds d'amorçage, que les établissements doivent impérativement compléter sur leurs fonds propres, ce qu'ils font de manière variable. Si le principe d'autonomie est un principe important pour l'enseignement supérieur français, il ne doit pas pour autant conduire à supplanter le principe selon lequel la prise en charge du handicap relève de la solidarité nationale, et non des seuls établissements.

Certes, la loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants a créé la contribution de la vie étudiante et de campus (CVEC) dont il est, depuis deux ans, admis qu'une partie des fonds collectés soit affectée aux dépenses *d'accueil* à destination des étudiants en situation de handicap (mais non aux dépenses de type *pédagogique*). Si ceci constitue un élément positif, il ne saurait être question que la CVEC, destinée à l'ensemble des étudiants, devienne le seul outil de financement pour les étudiants en situation de handicap ni qu'elle soit considérée comme suffisante, la scolarité d'un étudiant en situation de handicap étant estimée, selon la CGE, à environ 15 000 euros par an et par étudiant pour les handicaps lourds, soit trois à quatre fois le prix d'une scolarité classique.

Il faut toutefois souligner que, malgré ces moyens en stagnation, les référents et missions « handicap » occupent une place de plus en plus importante au sein des établissements d'enseignement supérieur. En 2018, 100 % des universités répondant à l'enquête de la DGESIP (69 universités) et 100 % des écoles (16 établissements) ont nommé au moins une personne en charge de la politique pour l'accompagnement des étudiants en situation de handicap, soit 85 référents locaux pour les étudiants en situation de handicap.

Ce nombre masque cependant des écarts importants puisque les missions handicap peuvent regrouper une dizaine de personnes voire plus dans certains établissements, bien moins dans d'autres. Ainsi, il y a en moyenne entre 1,7 et 2,6 ETP par dispositif en université, contre 0,7 ETP par dispositif au sein des écoles selon le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. La Conférence des écoles françaises d'ingénieurs (CDEFI) indique également compter dans son annuaire 137 référents handicap pour les 200 écoles d'ingénieurs représentées, sachant que certaines écoles sont internes aux universités et partagent un référent handicap au niveau de l'ensemble de l'université. La CDEFI estime que des moyens supplémentaires sont nécessaires afin d'accompagner au plus près les étudiants en situation de handicap.

#### *b. Les moyens de la médecine universitaire à consolider*

La **proposition n° 42** recommandait l'augmentation des moyens de la médecine universitaire. Cette mesure est partiellement mise en œuvre, il est vrai essentiellement à la faveur de la crise sanitaire. En effet, il peut être noté que, depuis le début de cette crise, les établissements ont su mobiliser la CVEC notamment pour adapter leurs actions de soins et permettre des consultations à distance. Depuis le 17 mars 2020, 3,70 millions d'euros de crédit CVEC ont ainsi été dépensés pour des actions d'accompagnement sanitaire.

De manière plus structurelle, le nombre de centres de santé universitaires progresse (26 aujourd'hui) et 80 recrutements de psychologues ont eu lieu au cours de l'année 2020-2021.

Il n'en reste pas moins que, pour l'association Droit au savoir, la crise sanitaire a été le révélateur des faiblesses du dispositif s'agissant des moyens médicaux dans les universités, qui restent bien en-deçà des besoins. Il convient donc de garantir que l'augmentation de ces moyens soit accélérée, de manière pérenne et non simplement conjoncturelle, et qu'elle soit en particulier destinée au bénéfice des étudiants en situation de handicap.

En outre, pour ce qui concerne l'intervention des professionnels libéraux ou du secteur médico-social (**proposition n° 43**), la DGESIP indique qu'une enquête réalisée par ses soins en avril 2021 « a montré que les difficultés rencontrées par des étudiants en situation de handicap [...] se résolvaient grâce à une coopération entre les services internes des établissements d'enseignement supérieur mais aussi et surtout avec les acteurs du médicosocial, les libéraux, les collectivités

*territoriales et les partenaires associatifs* ». Aussi, elle indique que ces pratiques innovantes seront partagées au sein du réseau des référents handicap notamment avec l'aide de l'association des professionnels de l'accompagnement du handicap dans l'enseignement supérieur (Apaches). Elle relève également qu'il arrive que des services de santé universitaires aient conclu des conventions avec des centres hospitaliers psychiatriques, des centres psychothérapeutiques, des centres psychiatriques d'orientation et d'accueil ou des CHU afin de mettre un psychiatre à disposition de l'établissement. Certains ont parfois, également, conventionné avec des infirmiers ou des médecins libéraux pour des interventions au sein du centre de santé universitaire.

Toutefois, si les écoles d'ingénieurs, comme les universités, indiquent ne faire aucune difficulté à mettre l'infirmerie ou une salle à disposition pour permettre à un étudiant de recevoir des soins, de manière ponctuelle ou régulière, il semble qu'il n'existe pas, à ce jour, de mécanisme formalisé, et que cela relève encore de décisions locales, à l'échelle de l'établissement, qui peuvent s'avérer variables.

### *c. L'accessibilité et les schémas directeurs du handicap encore à développer*

La **proposition n° 28** recommandait d'achever le déploiement des schémas directeurs du handicap dans l'ensemble des universités, et de les déployer dans l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur. Cette proposition n'a pas été mise en œuvre.

Selon le ministère de l'enseignement supérieur, à l'heure actuelle, 80 % des universités ont mis en place un schéma directeur du handicap, soit bien moins que les 100 % demandés il y a deux ans et un taux équivalent à celui déjà évoqué en 2019 lors de la commission d'enquête. Le ministère explique ce taux encore faible par le fait que « *les instances dirigeantes des universités se sont pour beaucoup renouvelées récemment et contribueront à achever le déploiement des schémas directeurs* ». En outre, il semble que le taux soit plus faible dans les autres établissements d'enseignement supérieur qui, s'ils ont également encouragé à la mise en place de schémas directeurs du handicap ces dernières années, n'ont pas communiqué l'état précis de réalisation de cette proposition.

Pour l'association Droit au savoir, l'achèvement du déploiement des schémas directeurs est encore trop lacunaire sur tout le territoire, alors même que ceci constitue la porte d'entrée qui doit permettre d'intégrer parfaitement les étudiants handicapés à l'université.

Par ailleurs, la **proposition n° 25** recommandait d'évaluer le taux de réalisation des agendas d'accessibilité programmée (Ad'Ap). Le ministère de l'enseignement supérieur a, de fait, mis en place un suivi des Ad'AP, dont il ressort que, de 2008 à 2020 des crédits ont été dédiés à la mise en accessibilité des bâtiments pour un montant de 146 millions d'euro. 10 millions d'euros de

financement y ont été consacrés en 2020. En revanche, le taux de réalisation précis n'a pas été communiqué.

#### *d. Une plateforme des bonnes pratiques à créer*

La **proposition n° 33** recommandait de créer une plateforme numérique recensant les bonnes pratiques en matière d'aménagement de la scolarité, des études, des examens et des concours.

Cette plateforme, pour ce qui concerne l'enseignement supérieur, n'a pas été mise en œuvre. Certes, un guide a été développé en décembre 2020, élaboré par l'association Apaches, qui présente les différentes possibilités d'accompagnement existantes tout au long d'un cursus universitaire jusqu'à l'insertion professionnelle ainsi que les démarches que peuvent entreprendre les étudiants pour finaliser leur projet d'orientation. Cependant, il s'adresse aux jeunes et non aux professionnels ou aux équipes pédagogiques. Or c'est également à ces derniers qu'il convient de signaler les bonnes pratiques à mettre en œuvre, pour qu'ils soient force de proposition sans attendre d'être sollicités par les étudiants. La DGESIP indique cependant avoir ouvert récemment un outil numérisé avec des ressources (Whaller) qui permettra aux référents handicap de l'enseignement supérieur de mutualiser leurs bonnes pratiques.

Par ailleurs, s'il existe une plateforme gouvernementale, la « carte Handi-U »<sup>(1)</sup>, celle-ci n'est pas opérationnelle, dans la mesure où il n'est pas possible de faire des recherches par thématique de service : l'étudiant doit aller regarder, université par université, les aménagements que chacune propose, ce qui ne permet pas une grande lisibilité. En outre, cette carte n'est pas à jour, notamment des nouvelles régions académiques.

De plus, au sein de la CGE, le groupe de réflexion de la sous-commission « handicap » de la commission « diversité » permet le partage de bonnes pratiques entre pairs. Il ne s'agit, toutefois, pas d'une plateforme accessible aux étudiants et à l'ensemble des professionnels.

Enfin, la CDEFI a construit un groupe de travail, « communication et handicap », dont l'objectif premier est la création d'un kit de communication à destination des écoles qui aura une double utilité : « *permettre aux élèves d'aller vers l'administration, d'exprimer leurs besoins ; permettre aux écoles de mieux accompagner et d'inclure les étudiants en situation de handicap en leur proposant des aménagements en concordance avec leurs besoins* ». La CDEFI indique que ce kit fera l'objet d'une campagne de communication à destination des étudiants et d'un guide sur l'accueil et l'accompagnement des personnes en situation de handicap à l'attention des directions et administrations d'écoles.

---

(1) [https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid38493/carte-handi.html#?sort=uo\\_lib&refine.aca\\_id=A22](https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid38493/carte-handi.html#?sort=uo_lib&refine.aca_id=A22)

Si les initiatives privées sont à saluer, l'absence de plateforme numérique publique commune aux étudiants et aux professionnels est, à ce jour, regrettable et regrettée, notamment par les associations d'étudiants, qui estiment qu'un tel accès à l'information serait essentiel, en particulier pour certains sujets : la mobilité internationale, l'accès aux stages, etc. En effet, si des bonnes pratiques se développent, parfois à la suite de l'opiniâtreté d'un étudiant, elles ne sont pas toujours reconduites pour des générations d'étudiants qui se succèdent, y compris au sein d'un même établissement. Il est pourtant, aujourd'hui autant qu'il y a deux ans, nécessaire de faire essaimer ces bonnes pratiques qui relèvent trop souvent de l'initiative individuelle, tout en tenant compte du principe d'autonomie des établissements. La plateforme demeure la solution adéquate.

## **2. L'absence de vision globale de la vie de l'étudiant est préjudiciable**

L'une des failles persistantes de l'inclusion des étudiants en situation de handicap résulte de la grande difficulté, pour les acteurs concernés, à envisager la vie de l'étudiant dans l'ensemble de ses composantes (logement, transport, travail individuel), pour garantir l'ensemble des conditions nécessaires à sa réussite.

### ***a. Le travail personnel non encore accompagné***

La **proposition n° 47** recommandait d'étudier la possibilité de financer l'accompagnement du travail personnel de l'étudiant en situation de handicap.

Cette proposition n'a pas été mise en œuvre : l'accompagnement par l'établissement s'arrête, encore, aux portes de cet établissement, ce qui apparaît très dommageable : tout accompagnement humain en dehors de l'établissement doit encore faire l'objet d'une demande via la CDAPH, qui attribuera ou non une prestation de compensation du handicap. Si des partenariats peuvent être trouvés au niveau local, ils ne sont malheureusement pas généralisés.

La DGESIP indique qu'un groupe de travail, piloté par la mission pour l'inclusion des étudiants en situation de handicap, s'est réuni à ce sujet. Il poursuivra ses travaux prochainement dans le cadre des groupes de travail sur la continuité et sur l'accessibilité globale du comité de suivi de l'université inclusive.

La rapporteure sera attentive aux travaux de ces instances. Une telle évolution apparaît d'autant plus indispensable que, comme l'indique l'association Droit au savoir, une aide ponctuelle pourrait permettre de résoudre un grand nombre de situations (notamment un simple soutien à l'organisation et à la planification du travail individuel de la semaine, pour une heure hebdomadaire).

### ***b. L'accompagnement dans l'orientation et la recherche de stage à renforcer***

Enfin, la **proposition n° 34** recommandait de renforcer l'accompagnement des étudiants en situation de handicap concernant leur orientation et leur recherche de stage.

Sur ce sujet, la DGESIP indique un renforcement du travail conjoint des référents handicap avec le réseau des référents en charge de l'insertion professionnelle. Elle mentionne aussi que « *la prochaine journée nationale des réseaux handicap visera particulièrement à renforcer ce lien entre les différents acteurs de terrain afin de favoriser l'orientation et l'insertion professionnelle des jeunes en situation de handicap* ». Enfin, un rapprochement de la mission pour l'inclusion des étudiants en situation de handicap de la DGESIP avec le département en charge de l'insertion professionnelle et avec l'Association pour l'emploi des cadres (APEC) s'est opéré récemment.

Cependant, ces avancées institutionnelles ne semblent pas encore se traduire sur le terrain. Selon l'association Droit au savoir, l'accès aux stages reste très restreint pour la majorité des étudiants, plus encore en période de crise sanitaire. Ils constituent encore un problème sérieux alors qu'ils sont un axe essentiel du cursus universitaire.

Si les associations spécialisées et certaines missions handicap travaillent à créer des interfaces entre jeunes et entreprises, il manque donc encore un processus administratif viable pour accompagner ces étudiants en dehors des associations.



## CONCLUSION

La rapporteure tient à souligner l'accueil très favorable réservé par l'ensemble des personnes auditionnées à la mission de suivi de la mise en œuvre des recommandations de la commission d'enquête : la réalisation de ce travail minutieux d'évaluation de la prise en compte effective des préconisations – en particulier par les administrations et responsables politiques – et de l'état d'avancement de leur déploiement sur le terrain est un élément essentiel du travail parlementaire, qui gagnerait à être systématisé pour garantir la pleine utilité des commissions d'enquête et des rapports associés.

Elle tient à remercier l'ensemble des acteurs auditionnés – une trentaine d'organismes, une cinquantaine de personnes – pour leur analyse précise des recommandations et le temps qu'ils y ont consacré, ainsi que, de manière générale, pour leur engagement sans faille au service de l'école et de l'université inclusives.

Enfin, elle s'engage à poursuivre ce travail d'analyse et de suivi, pour vérifier l'achèvement de la mise en œuvre des mesures qui ne le sont aujourd'hui que partiellement, et pour encourager le déploiement de celles qui ne le sont pas encore, ceci devant servir d'aiguillon à l'accélération de la dynamique à l'œuvre.



## TRAVAUX DE LA COMMISSION

*La commission des affaires culturelles et de l'éducation s'est réunie le mercredi 23 juin 2021 pour examiner le rapport d'information présenté par Mme Jacqueline Dubois, rapporteure, en conclusion des travaux de la mission d'information sur la mise en œuvre des recommandations de la commission d'enquête sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République.*

Cette réunion n'a pas fait l'objet d'un compte rendu écrit. Les débats sont accessibles sur le portail vidéo du site de l'Assemblée nationale à l'adresse suivante :

[https://videos.assemblee-nationale.fr/video.10973518\\_60d2e0ae00123.commission-des-affaires-culturelles-inclusion-des-eleves-handicapes-dans-l-ecole-et-l-universite-d-23-juin-2021](https://videos.assemblee-nationale.fr/video.10973518_60d2e0ae00123.commission-des-affaires-culturelles-inclusion-des-eleves-handicapes-dans-l-ecole-et-l-universite-d-23-juin-2021)

*La commission autorise, en application de l'article 145 du Règlement, le dépôt du rapport d'information en vue de sa publication.*



## ANNEXE I : TABLEAU ET SCHÉMA RÉCAPITULATIFS DE LA MISE EN ŒUVRE DES PROPOSITIONS

N°	Proposition	Thématique	État d'avancement	Commentaires de la rapporteure
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.	Pilotage et mesure de la donnée	En cours de mise en œuvre	<i>Poursuivre la réflexion sur l'harmonisation de la définition du handicap et sa comptabilisation dans les différentes structures</i>
2	Rendre la construction du dossier MDPH plus accessible à tous et mieux accompagner les familles dans leurs démarches	Simplification du parcours de scolarisation	En cours de mise en œuvre	/
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.	Simplification du parcours de scolarisation	Partiellement mis en œuvre	<i>Veiller au bon déploiement du LPI et en effectuer un bilan pour attester de son efficacité en matière de simplification du suivi du parcours de l'élève pour les enseignants et les familles</i>
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	Enseignement supérieur	Mis en œuvre	<i>Poursuivre la réflexion sur la prise en compte du handicap dès le début de la procédure d'accès en master, en non uniquement comme voie de recours en cas de refus</i>
5	Rendre plus compréhensibles et plus humaines les notifications des décisions des CDAPH	Simplification du parcours de scolarisation	En cours de mise en œuvre	<i>Accentuer la simplification des décisions, y compris dans leur volet juridique, pour en garantir la clarté</i>
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	Moyens de la scolarisation ordinaire	En cours de mise en œuvre	<i>Accentuer le mouvement de création des ULIS en lycées</i>
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	Moyens de la scolarisation ordinaire	Partiellement mis en œuvre	<i>Clarifier les textes rendant la double comptabilisation obligatoire et veiller à leur mise en œuvre effective sur l'ensemble du territoire</i>
8	Augmenter le nombre d'enseignants-référents de façon à viser un objectif de cent élèves suivis pour chaque enseignant-référent	Formation et travail des enseignants	Non mis en œuvre	<i>Augmenter le nombre d'enseignants référents ; veiller à ce que la multiplication des logiciens de suivi se traduise par une simplification effective de leurs missions</i>
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	Pilotage et mesure de la donnée	En cours de mise en œuvre	<i>Effectuer un suivi du déploiement de l'outil via-trajectoire et de ses effets</i>
10	Instaurer une logique de programmation permettant de mieux répondre aux besoins en fonction de l'état réel des capacités d'accueil des établissements	Pilotage et mesure de la donnée	En cours de mise en œuvre	<i>Porter un regard sur le contenu effectif du « décret coopération » puis sur sa mise en œuvre</i>

N°	Proposition	Thématique	État d'avancement	Commentaires de la rapporteure
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	Coopération avec le secteur médico-social	Partiellement mis en œuvre	<i>Généraliser à l'ensemble des UEE ce qui fait l'objet d'une mise en œuvre partielle pour les UEE « autisme » de manière à accélérer l'ouverture d'UEE</i>
12	Instaurer un dialogue territorial sur le financement et le déploiement de la « désinstitutionnalisation », qui associe tous les acteurs concernés.	Coopération avec le secteur médico-social	Partiellement mis en œuvre	<i>Mettre en place ce dialogue de manière formalisée, à l'échelle locale et nationale, et non de manière informelle ou occasionnelle ; en publier les conclusions</i>
13	Conforter les instituts nationaux de jeunes sourds et aveugles dans leurs missions et leur statut	Coopération avec le secteur médico-social	En cours de mise en œuvre	/
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	Coopération avec le secteur médico-social	En cours de mise en œuvre	<i>Poursuivre la réflexion sur le développement des passerelles, en veillant à lever certains obstacles : le rythme de l'année scolaire, les transports, les contingentements de certains effectifs</i>
15	Travailler à une offre publique d'école à domicile avec l'appui d'outils numériques adaptés	Moyens de la scolarisation ordinaire	En cours de mise en œuvre	/
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)	Simplification du parcours de scolarisation	Non mis en œuvre	<i>Accentuer la réflexion sur le statut des aidants familiaux</i>
17	Organiser la comptabilisation des élèves bénéficiaires d'un plan d'accompagnement personnalisé ou d'un projet d'accueil individualisé	Pilotage et mesure de la donnée	En cours de mise en œuvre	<i>Effectuer un suivi de la mise en œuvre de cette comptabilisation, et de ses conséquences sur la mesure statistique du handicap et le suivi de cohortes</i>
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 »	Simplification du parcours de scolarisation	Mis en œuvre	/
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	Simplification du parcours de scolarisation	Pas d'information	/
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	Pilotage et mesure de la donnée	En cours de mise en œuvre	<i>Effectuer un suivi du déploiement de l'outil via-trajectoire et de ses effets</i>
21	Construire les indicateurs permettant de faire une évaluation de la coopération entre établissements médico-sociaux et établissements scolaires	Coopération avec le secteur médico-social	En cours de mise en œuvre	/
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	Pilotage et mesure de la donnée	Partiellement mis en œuvre	<i>Dans l'attente de la mise en œuvre de cet outil, veiller à la simplicité d'extraction et d'utilisation des données issues du LPI, du SI-MDPH et de via-trajectoire.</i>
23	Étoffer l'appareil statistique relatif à l'activité et aux moyens des MDPH	Pilotage et mesure de la donnée	En cours de mise en œuvre	<i>Conserver une vigilance quant à la mise en œuvre du 2<sup>nd</sup> palier du SI-MDPH et aux conséquences effectives de la publication du baromètre des MDPH sur l'amélioration de la qualité et de la rapidité du traitement des demandes</i>

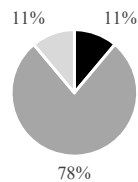
N°	Proposition	Thématique	État d'avancement	Commentaires de la rapporteure
24	Renforcer significativement le concours de l'État au fonctionnement des MDPH, dans le cadre d'une remise à plat de leur financement négociée avec les départements	Pilotage et mesure de la donnée	Mis en œuvre	/
25	Évaluer le taux de réalisation des « Ad'Ap » (agendas d'accessibilité programmée)	Enseignement supérieur	En cours de mise en œuvre	/
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 mutualisation au niveau des territoires	Pilotage et mesure de la donnée	Pas d'information	/
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.	Moyens de la scolarisation ordinaire	Partiellement mis en œuvre	<i>Généraliser les mesures d'allègement des effectifs des classes, souvent trop chargées pour permettre un accompagnement satisfaisant.</i>
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.	Enseignement supérieur	En cours de mise en œuvre	<i>Accélérer le déploiement des schémas directeurs pour atteindre le taux de 100 % au plus vite, y compris dans les écoles</i>
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	Simplification du parcours de scolarisation	En cours de mise en œuvre	/
30	Garantir que les aménagements octroyés en cours de scolarité sont maintenus automatiquement pour les examens	Simplification du parcours de scolarisation	Mis en œuvre	<i>Être vigilant sur la mise en œuvre du décret : temporalité, simplification des formulaires, recours au médecin de l'éducation nationale, etc.</i>
		Enseignement supérieur	En cours de mise en œuvre	<i>S'agissant du décret à venir, garantir aux diplômés leur capacité à permettre l'insertion professionnelle en ne dispensant pas de certaines épreuves nécessaires</i>
31	Obtenir la mise en place de nouvelles formes d'épreuves mieux adaptées aux différents types de handicap	Simplification du parcours de scolarisation	En cours de mise en œuvre	/
		Enseignement supérieur	En cours de mise en œuvre	<i>Être vigilant s'agissant de la généralisation du contrôle continu, qui peut poser des difficultés aux étudiants en situation de handicap pour l'obtention d'aménagements</i>
32	Accélérer la publication d'un texte renforçant la cohérence des règles en matière d'aménagement d'examens	Simplification du parcours de scolarisation	Mis en œuvre	/
		Enseignement supérieur	En cours de mise en œuvre	<i>Veiller à l'harmonisation des textes, quel que soit le ministère de tutelle de la formation</i>
33	Créer une plateforme numérique recensant les bonnes pratiques en matière d'aménagement de la scolarité, des études, des examens et des concours	Simplification du parcours de scolarisation	Mis en œuvre	<i>Communiquer autour de l'existence de la plateforme Cap école inclusive</i>
		Enseignement supérieur	Non mis en œuvre	<i>Accélérer le déploiement de cette plateforme pour l'enseignement supérieur</i>
34	Renforcer l'accompagnement des élèves et étudiants dans leur orientation et leurs recherches de stage	Simplification du parcours de scolarisation	Partiellement mis en œuvre	<i>Poursuivre l'amélioration de l'accompagnement des élèves et étudiants dans leur orientation et leur recherche de stage</i>
		Enseignement supérieur	Partiellement mis en œuvre	

N°	Proposition	Thématique	État d'avancement	Commentaires de la rapporteure
35	Veiller à ce que chaque centre de formation d'apprentis (CFA) se dote d'un référent handicap	Simplification du parcours de scolarisation	Mis en œuvre	/
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 démunis faute de formation suffisante.	Formation et travail des enseignants	Mis en œuvre	/
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	Formation et travail des enseignants	En cours de mise en œuvre	<i>Étudier le contenu effectif de la formation initiale de 25 heures mise en œuvre dans les INSPÉ à la rentrée 2021</i>
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.	Formation et travail des enseignants	En cours de mise en œuvre	<i>Renforcer la mise en œuvre des dispositions relatives à la formation continue, pour lesquelles il existe un décalage entre les possibilités ouvertes et leur traduction concrète</i>
39	Développer les formations communes bénéficiant aux équipes éducatives et aux autres acteurs de l'inclusion : accompagnants, équipes médico-sociales, personnels territoriaux, etc.	Formation et travail des enseignants	En cours de mise en œuvre	<i>Développer davantage les formations communes, notamment par le biais de formation « in situ » par un pair expérimenté ou une EMAS, pour l'ensemble d'une équipe pédagogique</i>
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	Formation et travail des enseignants	Partiellement mis en œuvre	<i>Mener une réflexion sur la possibilité de mettre en place des temps d'analyses de pratique pour les enseignants et les AESH ; poursuivre la réflexion pour le 2<sup>nd</sup>e degré</i>
41	Renforcer la prise en compte de l'expertise des familles	Simplification du parcours de scolarisation	En cours de mise en œuvre	<i>Mettre en place un outil de mesure objectif de l'association des familles à la prise de décision et au parcours de scolarisation</i>
42	Rehausser les moyens de la médecine scolaire et universitaire à la hauteur de ses missions	Moyens de la scolarisation ordinaire	Non mis en œuvre	<i>Augmenter rapidement les moyens de la médecine scolaire et universitaire</i>
		Enseignement supérieur	Partiellement mis en œuvre	
43	Favoriser le travail avec les personnels du secteur médico-social, publics et libéraux	Coopération avec le secteur médico-social	Partiellement mis en œuvre	<i>Renforcer la mise en œuvre de cette mesure, en cours pour ce qui concerne le médico-social, s'agissant des professionnels libéraux</i>
44	Faciliter l'intervention des professionnels de santé libéraux dans les établissements scolaires	Coopération avec le secteur médico-social	Non mis en œuvre	<i>Envisager le développement des digicodes et des mesures de facilitation de la mise à disposition de locaux pour la réalisation de soins par des professionnels libéraux sur le temps et dans l'espace scolaire</i>
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	Pilotage et mesure de la donnée	Non mis en œuvre	<i>Accélérer la mise en œuvre de cette mesure</i>
46	Relancer les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED)	Moyens de la scolarisation ordinaire	Non mis en œuvre	/

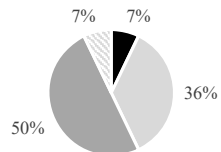


N°	Proposition	Thématique	État d'avancement	Commentaires de la rapporteure
47	Étudier la possibilité de financer l'accompagnement du travail personnel de l'étudiant en situation de handicap.	Enseignement supérieur	Non mis en œuvre	<i>Accélérer la réflexion sur la prise en compte de l'étudiant dans l'ensemble de sa vie quotidienne (logement, transports, travail personnel, etc.), pour garantir la coordination des acteurs, notamment dans le cadre du comité de suivi de l'université inclusive</i>
48	Augmenter les moyens des missions handicap des universités et des grandes écoles	Enseignement supérieur	Non mis en œuvre	<i>Augmenter les budgets alloués aux universités pour les missions handicap, dans le cadre du prochain PLF</i>
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.)	Enseignement supérieur	Non mis en œuvre	<i>Augmenter les budgets alloués aux universités pour les missions handicap, dans le cadre du prochain PLF</i>
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.	AESH	Non mis en œuvre	<i>Clarifier les modalités de partenariat entre État et collectivités territoriales, dès avant la rentrée scolaire prochaine</i>
51	Améliorer le dialogue social en renforçant le rôle des commissions consultatives paritaires (CCP) dans la gestion des affectations des accompagnants	AESH	Non mis en œuvre	/
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	Scolarisation en milieu ordinaire	Non mis en œuvre	<i>Mener une évaluation très fine permettant notamment de définir le périmètre le plus adapté, en termes géographiques et en termes d'effectifs, en capitalisant sur les expériences réussies</i>
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.	AESH	En cours de mise en œuvre	/
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)	AESH	Non mis en œuvre	/
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.	AESH	En cours de mise en œuvre	<i>Accentuer la réflexion sur la revalorisation salariale et le regroupement de l'ensemble des recrutements sous le titre II</i>
56	Construire le référentiel permettant de définir le métier, les fonctions et le cadre d'emploi des AESH	AESH	Mis en œuvre	/
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	AESH	En cours de mise en œuvre	<i>Garantir la traduction concrète des possibilités de formation, notamment continue, ouvertes en droit</i>

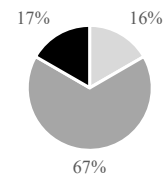
Pilotage et mesure des données



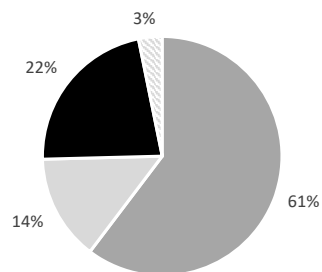
Simplification de la scolarisation de l'élève



Formation et travail des enseignants

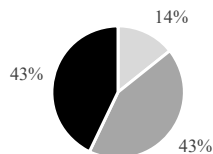


### Mise en œuvre des recommandations de la commission d'enquête

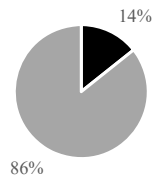


- En cours ou partiellement mises en œuvre
- Mises en œuvre
- Non mises en œuvre
- ⊗ Pas d'information

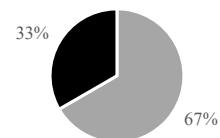
AESH



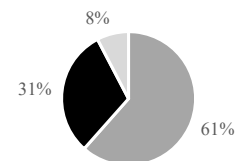
Coopération avec le médico-social



Moyens de la scolarisation ordinaire



Enseignement supérieur



## ANNEXE II :

### LISTE DES PERSONNES AUDITIONNÉES PAR LA RAPPORTEURE

- **Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation – Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle – M. Christophe Castell**, sous-directeur de la vie étudiante, et **M. Alain Bouhours**, chargé de mission pour l'inclusion des étudiants en situation de handicap
- **Conférence des grandes écoles (CGE) – Mme Elisabeth Forget**, référente Handicap, chargée de missions diversité et inclusion à l'Essec, **M. Xavier Quernin**, chargé de mission handicap à l'école d'ingénieurs UniLaSalle, **M. Julien Soreau**, responsable du service équilibre et inclusion à l'EM Normandie Business School, et **Mme Solène Quéré**, chargée de mission relations institutionnelles, ouverture sociale
- **Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA) – Mme Marie-Anne Montchamp**, présidente du conseil
- **Ministère de l'éducation nationale – direction générale de l'enseignement scolaire (DGESco) – Mme Rachel-Marie Pradeilles-Duval**, cheffe du service de l'instruction publique et de l'action pédagogique et **Mme Christelle Gautherot**, sous-directrice des savoirs fondamentaux et des parcours scolaires
- **Association des directeurs de MDPH – M. Dominique Lagrange**, président et directeur de la MDPH des Pyrénées atlantiques et **M. Simon Favreau**, directeur de la MDPH de Loire-Atlantique
- **Mme Catherine Becchetti-Bizot**, médiatrice de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur
- **Conférence des présidents d'université (CPU)\* – Mme Anne Fraisse**, vice-présidente, et **Mme Clotilde Marseault**, chargée de mission vie étudiante et vie de campus
- **Fédération des associations générales étudiantes (FAGE)\* – Mme Angèle Delpech**, vice-présidente en charge de la défense des droits
- **Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA) – Mme Virginie Magnant**, directrice, **Mme Bénédicte Autier**, directrice de la compensation, **M. Jean-Michel Lamiaux**, responsable du pôle expertise, et **M. Nicolas Pazold**, chargé de mission scolarisation et insertion professionnelle

- **Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports et ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation**  
– **Direction générale des ressources humaines** – **M. Vincent Soetemont**, directeur général des ressources humaines et **M. Marc Estournet**, chef du service des personnels enseignants de l'enseignement scolaire
- *Audition commune :*
  - **Fédé 100 % handinamique** – **M. Pierre Mignonat**, président, **M. Thomas Fauvel**, premier vice-président en charge de la formation et du plaidoyer, et **M. Fabien Gaulué**, délégué général
  - **Droit au savoir** – **M. Didier Voïta**, président, et **Mme Christelle Landfried**, trésorière
- **Conseil national consultatif des personnes handicapées (CNCPH)** – **Mme Diane Cabouat**, vice-présidente de la commission spécialisée « éducation, scolarité, enseignement supérieur », et **M. Emmanuel Guichardaz**, assesseur au sein de cette même commission
- **Direction générale de la cohésion sociale** – **M. Anatole Puiseux**, sous-directeur de l'autonomie des personnes âgées et des personnes handicapées à la direction générale de la cohésion sociale
- **Association départementale des enseignants référents du Nord** – **Mme Juliette Fleuret**, enseignante référente du privé, **M. François Derinck**, enseignant référent du public, et **M. Franck Vandenbergue**, enseignant référent du public
- *Table ronde des collectifs représentant les AESH :*
  - **Collectif AESH-loi 2005** – **Mme Virginie Cassand**, membre accompagnante d'élèves en situation de handicap à l'académie de Paris
  - **Collectif AESH Île-de-France** – **M. Jérôme Antoine**, membre
  - **Collectif AESH en action** – **Mme Anne Falciola**, co-animatrice du collectif, et **Mme Aurélie Chassaing**, co-représentante
- *Table ronde d'inspecteurs de l'éducation nationale chargés de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves en situation de handicap (IEN-ASH) :*
  - **IEN-ASH de l'académie de Paris** – **M. Patrick Fontaine**, conseiller technique ASH du recteur de l'académie de Paris, et **Mme Florence Leroy Warin**, IEN-ASH2 (scolarisation collective inclusive en milieu ordinaire)
  - **IEN-ASH de l'académie de Lyon** – **Mme Catherine Wojciechowski**
  - **IEN-ASH de l'académie de Nice** – **M. Fabrice Marechal**, inspecteur en charge de l'adaptation et de la scolarisation des élèves en situation de handicap, et **Mme Valérie Noël**, professeur ressource PIAL, en charge de l'école inclusive

- **Collectif des directeurs d'établissements sanitaires, sociaux et médico-sociaux (COD3S)** – **M. Hervé Pigale**, directeur général de l'Institut Le Val Mandé – Centre Simone Delthil, et **Mme Françoise Nguyen**, directrice adjointe de l'Institut Le Val Mandé, ILVM Centre Simone Delthil, CAMSP Vision et Langage
  
- *Table ronde des syndicats de l'éducation nationale*
  - **Syndicat national unitaire des instituteurs, des professeurs des écoles et professeurs d'enseignement général de collège (SNUipp FSU)** – **M. Régis Metzger**, **Mme Agnès Dumand** et **M. Serge Bontoux**
  
  - **Union nationale des syndicats de l'éducation nationale CGT (UNSEN CGT Educ'Action)** – **Mme Elèna Blond Ktorides** et **Mme Stéphanie Lefevre**
  
  - **Syndicat national des enseignements du second degré – Fédération syndicale unitaire (SNES-FSU)** – **M. Jérôme Motard** et **Mme Anne-Sophie Legrand**
  
  - **UNSA Éducation** – **Mme Audrey Chanonat**, principale de collège, secrétaire nationale du syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale (SNPDEN-UNSA), **Mme Marianne Barré**, secrétaire générale du syndicat national des médecins scolaires et universitaires (SNMSU-UNSA), **Mme Elisabeth Jamin**, conseillère nationale, et **Mme Emilie Thevenet-Kayser**, déléguée nationale des personnels spécialisés et accompagnants de l'école inclusive
  
  - **Syndicat général de l'éducation nationale-Confédération française démocratique du travail (SGEN-CFDT)** – **M. Gwenael Le Guével**
  
- **Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs (CDEFI)\*** – **M. Philippe Dépincé**, président de la commission « formation et société » et **M. Jean-Yves Chenebault**, administrateur
  
- *Table ronde de coordonnateurs de PIAL :*
  - **Académie de Paris** – **Mme Anne Franco**, coordinatrice PIAL Alain Fournier et coordinatrice PIAL Beaumarchais, et **M. Gilles Lockhart**, coordonnateur PIAL Jules Verne
  
  - **Académie de Nouvelle-Aquitaine** – **Mme Pauline Jourdain**, coordinatrice départementale des PIAL, **M. Raphaël Lesouef**, référent handicap et coordonnateur PIAL, et **M. Claude Lagrange**, IEN-ASH

La rapporteure a également rencontré :

- **Complexe médico-social de l'institut médico-éducatif Bayot Sarrazi** (Coulounieix-Chamiers) – **M. Stéphane Lanceplaine**, directeur de l'institut médico-éducatif, **Mme Anne Dejean**, directrice des services éducatifs, **Mme Stéphanie Matignon**, directrice de l'institut thérapeutique, éducatif et pédagogique et du service d'éducation spéciale et de soins à domicile, **Mme Marilyne Lapeyre**, directrice du Pôle enfance/adultes de Dordogne, et **Mme Nadège Garcia**, coordinatrice de l'équipe mobile d'appui à la scolarisation
- **Mme Véronique Gaillard**, directrice de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) de Dordogne et **Mme Annie Sedan**
- **M. Hervé Laulhau**, directeur de l'institut médico-éducatif Les Vergnes (Boulazac-Isle-Manoire)
- **M. Alain Frugière**, directeur de l'institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) de l'académie de Paris et directeur du réseau des INSPE
- **M. Jean-Loïc Bischoff**, président de l'Association Althéa, et **M. Eric Jaubertie**, directeur général

*\* 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*