

Assises de la Grande Région
Colloque “Droit et handicap” 4 juillet 2016

L'inclusion des personnes handicapées en milieu scolaire et universitaire

Elsa LABRUNIE¹

¹Étudiante au Centre Juridique Franco-Allemand de l'Université de la Sarre

Le sujet ici abordé traite de l'inclusion des personnes handicapées en milieu scolaire et universitaire. En préambule, nous pouvons nous interroger sur ce qu'est le handicap. Certains penseurs se sont intéressés à la question du handicap et sont partis du postulat que l'Homme lui-même était un « mammifère handicapé ». En effet, il n'a aucune compétence particulière dans un domaine précis. Il n'est pas fait pour vivre en mer, ne peut pas voler et il a dû s'adapter à la vie sur Terre puisqu'il n'avait pas les moyens de courir vite et ne disposait d'aucune force particulière. Néanmoins, c'est la nature même de l'être humain et lui-même ne se considère pas comme un « handicapé ». Il paraît donc important de rappeler que ce que nous percevons comme un handicap est un handicap au sein de notre société et selon notre vision. C'est également la vision de B. BELMONT et A. VÉRILLON. – Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ? - qui nous disent que « le handicap est considéré comme la résultante de l'interaction entre une personne ayant des besoins spécifiques et un environnement qui n'en tient pas compte et la place ainsi en situation de handicap ».

D'après le dictionnaire Larousse une personne handicapée est une personne atteinte d'une infirmité ou défavorisée sur un point quelconque. Juridiquement, la loi n°2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a, dans son article 114, défini la notion de handicap : « *Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.* »

Finalement, il est indéniable que le handicap est un manque moteur, sensoriel, intellectuel, psychique, ou encore une maladie invalidante qui entraîne une perte d'autonomie. L'Homme handicapé aura besoin d'une aide particulière en plus pour pouvoir s'adapter dans notre société. C'est comme cela qu'apparaît la notion « d'intégration » puis celle « d'inclusion ».

D'après le dictionnaire Larousse, l'inclusion est l'état de quelque chose qui est inclus dans autre chose. Scientifiquement c'est l'idée qu'un corps inconnu intègre une entité prédéfinie. En tout état de cause l'inclusion s'oppose à l'exclusion, la mise à l'écart du corps étranger.

Les sociologues et professionnels de l'éducation ont donné à l'inclusion une autre définition. Ils sont partis d'un postulat étique, basé sur un principe d'égalité : celui que tout enfant a le droit de fréquenter un établissement scolaire et universitaire. Par conséquent il est du devoir de l'école, des universités, de pouvoir accueillir tout enfant et jeune adulte sans distinction de handicap. L'école doit mettre en place les moyens adéquats pour pouvoir accueillir l'ensemble des enfants de son secteur. C'est ainsi que naît une école dite « inclusive ». Cette dernière est une école dans laquelle les efforts vont se trouver au niveau de l'école elle-même. Ce sera à elle de s'adapter et offrir un enseignement pour tous.

C'est en cela par ailleurs que l'inclusion diffère de l'intégration. En effet, il ne s'agit pas d'intégrer des enfants considérés au départ comme relevant d'une éducation séparée; Une telle orientation mène en effet « *à se demander quels élèves peuvent effectivement bénéficier de l'intégration et, par conséquent, quels dispositifs adopter : intégration à temps partiel ou non, classes ou unités spéciales etc.* » (Plaisance, 2005). Ici au contraire on adapte l'école à l'enfant : il s'agit d'un système « *demandant que les écoles se transforment elles-mêmes en communautés scolaires où tous les apprenants sont accueillis sur la base d'un droit égal* » (Armstrong, 1998, p.53).

A l'inverse de l'école inclusive, l'intégration offre des moyens, individuels, aux enfants en situation de handicap pour qu'ils s'intègrent à l'école. On va s'intéresser aux manques du sujet et essayer de les combler. Le mécanisme inclusif met quant à lui l'accent sur des moyens pédagogiques à mettre en place pour réduire les obstacles à l'apprentissage.

Schématiquement, on peut distinguer ces deux mécanismes de la manière suivante :

- Intégration : on s'intéresse aux difficultés des élèves et les moyens d'y remédier pour qu'ainsi il accède à l'apprentissage.
- Inclusion : l'apprentissage est accessible à tous.

Ce principe va même au delà des personnes handicapées : il vise la reconnaissance de la diversité au sein de l'école et non un nivellement des différences « *Une école inclusive accueille tout le monde sans distinction. Cela signifie que la culture de l'école doit être telle que personne ne soit stigmatisé(...). Le curriculum et la pédagogie doivent prendre en compte la diversité* » (Armstrong et Barton, 2003, p. 95). Nous nous focaliserons néan-

moins uniquement sur la problématique du handicap au sein de l'école et des universités.

Cette vision a fait l'objet de travaux nationaux. Notamment l'oeuvre de B. Belmont et A. Vérillon – *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?* qui compare les situations dans plusieurs pays européens. Finalement, trois grandes options se dégagent de l'analyse des systèmes éducatifs en Europe : l'intégration totale des enfants handicapés dans le système scolaire ordinaire et la quasi-disparition des établissements spécialisés (Italie, Portugal, Norvège) ; deux organisations distinctes, soit l'enseignement spécial, soit l'enseignement ordinaire (Belgique, Pays Bas) ; une approche plurielle offrant tout un éventail de liaisons entre les deux systèmes (Allemagne, France, Royaume-Uni). Nous nous intéresserons à la situation de la France, c'est pourquoi nous étudierons en détail cette dernière approche.

En France, la loi de 2005 tend à la mise en place de l'école inclusive dans notre système éducatif. En plus de réaffirmer la volonté de privilégier la scolarisation des personnes handicapées en milieu ordinaire, cette loi prend en effet une disposition innovante : le principe de l'école ou de l'établissement scolaire de référence. La loi prescrit que désormais tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements (scolaires) le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence. Ainsi, la scolarisation des enfants et adolescents français handicapés est obligatoire, l'Etat doit en permettre l'aboutissement. C'est ainsi qu'un arrêt de la Cour d'Appel de Paris de 2007 (confirmé par le Conseil d'Etat en 2009 dans un arrêt Larouel) transforme cette obligation éducative en obligation de résultat (I). Par conséquent, toute carence de l'Etat à ce niveau sera constitutif d'une faute. Si la loi semble théoriquement complète, qu'en est-il néanmoins de la pratique ? Tout les résultats ne paraissent pas forcément atteint (II).

I. — LA SCOLARISATION DES ENFANTS ET ADOLESCENTS HANDICAPES, UNE OBLIGATION DE RESULTAT ; LA LOI DE 2005.

Comme nous l'avons annoncé, la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées crée une obligation éducative à l'égard de l'ensemble des élèves, qu'ils soient handicapés ou non. Cette réforme peut sembler tardive quand on sait qu'elle est apparue près de 125 ans après l'avènement de l'école obligatoire « pour tous » par les lois Jules Ferry (1881). L'Etat a donc attendu 125 ans pour mettre en place les moyens nécessaires à une école qui soit réellement pour tous (A). La jurisprudence n'a cependant pas tardé à aller dans ce sens en annonçant que cette obligation était une obligation de résultat et que par conséquent toute carence de l'Etat était constitutive d'une faute (B). C'est ainsi que des moyens humains et financiers existent aujourd'hui pour permettre à chaque enfant et adolescent handicapés de recevoir un apprentissage correspondant à ses propres besoins (C).

A. Approche historique

Indéniable qu'on ne peut percevoir tout les aspects de l'inclusion sans étudier l'histoire de la reconnaissance de la personne handicapée dans notre société. En France, l'éducation spéciale a une longue histoire : des classes et des établissements « spéciaux » pour enfants présentant différentes « difficultés » sont des dispositifs anciens, qui ont été progressivement mis en place sur le modèle traditionnel du « spécial », c'est-à-dire sur le modèle de la différence par rapport aux institutions scolaires ordinaires. L'avènement législatif de l'inclusion en milieu scolaire ordinaire datant de 2005, nous observerons l'évolution de l'intégration des personnes handicapées au sein de notre société jusqu'en 2005 (1.), puis nous étudierons ce que la loi de 2005 prévoit (2.)

1) Avant 2005²

a) Du Haut Moyen Age au début du XIXè

Alors que le Haut Moyen-Age met en place des « Hôtels-Dieux » destinés à accueillir les infirmes et les pauvres, le XIVè siècle applique une politique de mise à l'écart qui trouve son origine dans un sentiment de peur.

Au siècle des Lumières, les recherches scientifiques mettent en avant les problèmes d'éducation des enfants et adultes frappés de déficience sensorielles. A cette époque, on commence à prendre en considération ces enfants et adultes handicapés et privé de l'apprentissage. Denis Diderot publiera en 1749 sa "Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient" et en 1785, Valentin Haüy ouvre, à ses frais, rue Coquillière à Paris, la première école gratuite pour de jeunes aveugles, filles et garçons.

Le début du XIXe siècle voit l'émergence d'un nouvel intérêt pour les maladies de l'esprit et pour les enfants considérés comme idiots, avec des médecins et des éducateurs, comme d'Esquirol, qui cherchent à mettre au point de nouvelles méthodes médico-éducatives.

C'est à partir du 20è siècle que l'on voit émerger un sentiment de solidarité suite aux guerres créatrices d'infirmes.

b) le XXè siècle, vers la reconnaissance d'une éducation nécessaire.

C'est en 1909 que les premières classes de perfectionnement voient le jour dans quelques écoles par le ministère de l'Instruction Publique dans le but d'éduquer les enfants alors qualifiés d' « anormaux d'école » pour leur permettre de gagner leur vie et éviter qu'ils ne tombent dans la délinquance. L'idée est alors que l'éducation permet d'éviter qu'une partie de la population soit inactive et se trouve dans la mendicité et l'assistanat. Suite aux guerres mondiales le nombre de personnes, adultes, se trouvant en situation de handicap ne cesse d'augmenter. C'est pourquoi, toujours dans cette op-

² <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/politique-handicap/chronologie/>

tique de non-assistanat, le décret du 29 novembre 1953 crée les commissions départementales d'orientation des infirmes pour la reconnaissance de l'aptitude au travail ou la possibilité d'une rééducation professionnelle. Ainsi, les blessés de guerre vont pouvoir se ré-orienter et trouver une activité.

Naît ensuite l'idée que les personnes handicapées doivent faire partie intégrante de notre société. On peut légitimement penser que ce sentiment est aussi une conséquence des guerres successives : des personnes qui, avant la guerre, étaient totalement aptes à faire partie de la société dans tous ses aspects prennent conscience de ce qu'est qu'être en « marge » de celle-ci et c'est sûrement cette prise de conscience qui va entraîner la recherche de solution.

c) Vers l'obligation nationale de l'intégration des personnes handicapées

La loi 75-534 du 30 juin 1975 fixe l'obligation éducative pour les enfants et adolescents handicapés ainsi que l'accès des personnes handicapées aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et maintien chaque fois que possible dans un cadre ordinaire de travail et de vie. La société ouvre les portes de ses établissements ordinaires aux personnes handicapées. Tout n'est plus forcément « spécialisé » pour eux. On voit se dessiner la fin de la mise à l'écart mais la loi énonce seulement une « obligation éducative » à l'égard des enfants handicapés, qui pouvait être assurée dans le cadre soit d'une éducation ordinaire, soit d'une éducation spéciale. La volonté majeure des années 1980 est justement que cette question soit tranchée. A cette époque, l'intégration scolaire se définit selon plusieurs modalités : l'intégration « individuelle » (présence d'un enfant handicapé dans une classe ordinaire) ; l'intégration « collective » (présence d'un enfant handicapé dans une classe spécialisée insérée dans une école ordinaire) ; l'intégration à temps partiel dans l'un ou l'autre de ces dispositifs. Mais on y énonce aussi la nécessité d'un « projet intégratif », formulé par écrit pour chaque enfant, et qui doit comprendre trois dimensions : scolaire, éducative et thérapeutique. [B.BERMONT ; E. PLAISANCE ; A. VERILLON. « accompagnement et intégration scolaire : Politique, pratiques et acteurs »].

Nous sommes encore dans l'idée d'une intégration (et non d'une inclusion) de l'élève handicapé.

Pour accéder à des établissements non-spécialisés, des aménagements sont cependant nécessaires. C'est pourquoi le 23 octobre 1982 a lieu, à Paris, une manifestation de handicapés pour demander une meilleure accessibilité aux lieux publics et privés. Ce qui inclut l'accès dans les écoles et les universités. Il est vrai qu'il n'y a rien de moins praticable qu'un amphithéâtre pour un fauteuil roulant. C'est en juillet 1991 que la loi portant diverses mesures destinées à favoriser l'accessibilité aux personnes handicapées des locaux d'habitation, des lieux de travail et des installations recevant du public sera promulguée. Dans les faits, nous avons aujourd'hui une réglementation européenne en la matière mais l'accessibilité n'est pas encore optimale dans tous les lieux publics.

C'est à l'aube des années 2000 que l'idée d'« une prise en charge éducative au moins équivalente, compte tenu de leurs besoins propres, à celle dispensée aux enfants scolarisés en milieu ordinaire » (CAA Paris 11 juillet 2007) voit le jour.

d) Prise en charge éducative pour tous

Ce mouvement commence en 1999 par la création du plan Handiscol. Il s'agit d'un plan de scolarisation des enfants et adolescents handicapés, conduit par le ministère de l'éducation nationale en relation étroite avec le ministère en charge des personnes handicapées, afin d'améliorer la capacité du système éducatif à scolariser les élèves handicapés. Il comporte 20 mesures organisées autour de 5 axes prioritaires. Certaines de ces mesures ont déjà fait l'objet d'une réalisation effective, d'autres continuent progressivement à se mettre en place. Les 5 axes prioritaires sont les suivants : réaffirmer le droit et favoriser son exercice, constituer des outils d'observation, améliorer l'orientation et renforcer le pilotage, développer les dispositifs et les outils de l'intégration, améliorer la formation des personnels.

Ce plan sera renforcé par un dispositif d'assistance aux familles et aux écoles rencontrant des difficultés le 18 juillet 2001 lors d'une communication en Conseil des Ministres sur la politique en direction des personnes handicapées.

Enfin, le 1er juin 2004, Anne-Marie Montchamp, secrétaire d'Etat aux personnes handicapées, présente le projet de loi pour l'égalité des droits et des chances des personnes handicapées.

2) 2005 : Pour une école inclusive

La loi du 11 février 2005 redonne une définition nouvelle du handicap à l'article L.114 du Code de l'action sociale et des familles en énonçant que « Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ». De plus elle repense intégralement l'éducation des enfants et adolescents handicapés. Désormais il est légalement prescrit que l'école doit garantir les conditions de l'égalité des droits et des chances aux élèves handicapés quelle que soit la nature de leur handicap. Ainsi le choix de scolarité doit être adapté dans le cadre d'un projet personnalisé de scolarisation qui garantit la cohérence des actions pédagogiques. De la maternelle au lycée, le parcours scolaire peut alterner ou combiner différentes modalités, et l'effort d'ouverture de structures de scolarisation adaptées est poursuivi et orienté vers le second degré. L'idée est donc de créer une école pour tous. Nous ne sommes plus seulement dans une optique d'intégration mais désormais également dans une optique d'inclusion : les efforts se font au niveau de l'école, c'est à elle de mettre en place les moyens nécessaires à l'apprentissage pour tous. Les auteurs britanniques énoncent d'ailleurs que l'inclusion impliquerait que «les écoles se transforment elles-mêmes en communautés scolaires où tous les apprenants sont accueillis sur la base d'un droit égal» (Armstrong, 1998, p. 53).

B.Belmont et A.Verillon, auteurs français spécialisés dans cette matière rejoignent cette pensée : « *Contrairement aux craintes qu'elle suscite parfois (Gillig, 2006), l'instauration d'une école inclusive ne peut se réaliser sans condition, elle est même très exigeante. Mais une différence fondamentale avec l'intégration est que les conditions à rechercher ne se situent pas au même niveau. Dans une perspective d'intégration, elles se situent plutôt du côté des enfants. C'est sur eux essentiellement que repose l'effort*

d'adaptation à l'école et à ses normes de fonctionnement. Des aides individuelles leur sont en général apportées pour leur permettre de suivre l'enseignement tel qu'il est (Gossot, 2005). Dans une perspective inclusive, on considère que c'est prioritairement à l'école de s'adapter pour prendre en compte la diversité des élèves, c'est-à-dire de s'engager dans une évolution des pratiques d'accueil et d'enseignement, pour permettre à tous les élèves d'apprendre. L'intégration repose ainsi plutôt sur une conception individualisante (et déficitaire) du handicap, celui-ci étant lié aux manques du sujet, que l'on tente de compenser ou réparer. Au contraire, la notion d'école inclusive prend en compte la dimension sociale du handicap, entendu comme une entrave à la participation, résultant de l'interaction entre des caractéristiques individuelles et les exigences du milieu. Elle met l'accent sur le fonctionnement scolaire et sur les conditions pédagogiques à instaurer pour réduire les obstacles aux apprentissages. » (Belmont et Verrillon, « La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation » - no 37 • 1er trimestre 2007, p.161). Désormais et depuis la loi de 2005 la scolarisation est traitée sous le thème général de l'accessibilité pour tous. La notion d'éducation dite spéciale a disparu laissant place à cette réforme qui, selon le professeur Hervé Rihal, prévoit deux innovations.

a) L'établissement de référence

Premièrement, la loi du février 2005 crée la notion d'établissement de référence. L'établissement de référence est l'école du quartier de l'élève handicapé. L'élève sera automatiquement inscrit dans l'école de son quartier. C'est le principe. L'établissement spécialisé fait donc figure d'exception et c'est seulement avec l'accord des parents que l'élève handicapé fréquentera ce type d'établissement. Ainsi le service public de l'éducation assure une éducation scolaire à ces enfants et adolescents handicapés ; c'est l'État qui met en place les moyens financiers et humains à cette scolarité en milieu ordinaire. Pour chaque élève il s'agit désormais d'un « droit opposable à l'éducation nationale ». Pour le Conseil d'État il s'agit d'un droit de créance de tout enfant (même à partir de 3ans) sur l'État français (ordonnance du 15 décembre 2010).

Cette nouvelle notion permet également de s'assurer que l'obligation éducative de tous est respectée. En étant automatiquement inscrit à l'école de son

quartier, l'élève handicapé sera forcément scolarisé. C'est pourquoi d'ailleurs depuis 2005 le nombre d'élèves handicapés a fortement augmenté.

Secondement, la loi met en place une collaboration inédite entre éducation nationale et système médico-social.

b) Collaboration inédite entre éducation nationale et système médico-social.

Désormais l'apprentissage de ces élèves n'est plus l'affaire d'une seule institution mais plutôt l'idée d'un projet négocié avec les personnes handicapées et leur famille et porté par un collectif au sein d'un environnement donné. Un panier de service avec des institutions différentes (rattachées soit à l'éducation nationale comme les AVS – aujourd'hui aussi les AESH – ou au personnel médico-social) sera constitué, au services des personnes handicapées en fonction de leur besoin. L'établissement médico-social va donc se rendre dans l'école ordinaire et va traiter sur place des élèves handicapés. Le corps médico-social sera donc géré par des associations privées au sein d'un établissement public. La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées permet donc une collaboration du domaine public et privé, par voie de convention, pour régler ce parcours ; coopération à l'opposé de la tendance française comme l'énonce le professeur Hervé Rihal.

3) Après 2005 : Le renforcement de la loi.

a) Les chartes universitaires

Bien qu'après 16 ans l'école ne soit plus obligatoire, l'État doit toujours assurer les moyens nécessaires à l'inclusion et l'apprentissage des personnes handicapées au delà du cycle secondaire. Il est indéniable qu'aujourd'hui l'égalité des chances ne s'entend pas qu'au niveau scolaire mais nécessite également la mise en place de moyens au niveau universitaire. C'est pourquoi plusieurs chartes, nommées « Université-Handicap », sont apparues

dans le but d'assurer une égalité des chances au delà de la période « obligatoire » d'enseignement.

C'est donc dans le prolongement de l'article 20 de la loi du 11 février 2005, énonçant le principe suivant : « - Les établissements d'enseignement supérieur inscrivent les étudiants handicapés ou présentant un trouble de santé invalidant, dans le cadre des dispositions réglementant leur accès au même titre que les autres étudiants, et assurent leur formation en mettant en œuvre les aménagements nécessaires à leur situation dans l'organisation, le déroulement et l'accompagnement de leurs études. », qu'une première charte « Université-Handicap » est signée en 2007 entre le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et la Conférence des Présidents d'Université. Cette charte poursuit deux axes importants :

Premièrement, une structure dédiée à l'orientation des étudiants handicapés est mise en place. Il est mis un point d'honneur sur l'accessibilité de cette structure. Par exemple, les horaires doivent être indiqués et lisibles pour tous. Cette structure est plus ou moins indépendante des autres structures universitaires, elle dispose d'une ligne budgétaire spécifique. Cette structure a pour objectif de travailler en coopération avec les Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH) et leur équipe pluridisciplinaire pour analyser les besoins des étudiants handicapés. Elle agit donc en coordination avec les équipes pédagogiques des différentes Unité de Formation et de Recherche (UFR).

Puis, de cette coopération naît un projet de formation de l'étudiant dont le dessein est d'assurer l'égalité effective des chances pour l'ensemble des étudiants. L'article 3 *in fine* définit ainsi les intentions de ce projet de formation « La mise en œuvre de ce projet vise à renforcer l'estime de soi, conforter le choix personnel du parcours de formation, le cas échéant en aménageant celui-ci, voire parfois à accompagner un changement d'orientation par la prise de conscience d'une erreur de choix ou d'une impossibilité de réaliser ses ambitions. »

Nous remarquons, comme l'a signalé le professeur Rihal lors de la conférence « Droit et Handicap » du 4 juillet 2016 à l'Université de la Sarre, que les réglementations visant l'inclusion en milieu universitaire sont plutôt adaptées aux handicaps sensoriels, moteurs, psychiques. En effet, d'après lui, les universités ont été moins impactées par la réforme de 2005 pour plusieurs raisons. N'ayant plus d'obligation éducative, certains étudiants n'y

entrent pas et d'autant moins les handicapés mentaux. De plus, fort peu d'autiste se déclare lors de leur inscription.

Une nouvelle charte fut signée en mai 2012 pour succéder celle de 2007 dans un objectif de consolidation des structures déjà présentes et d'augmentation des moyens humains. Suite à cette charte, chaque établissement d'enseignement supérieur a dû se doter d'un schéma directeur pluriannuel du handicap décliné en quatre axes, dont le dessein est d'améliorer les conditions d'accès des étudiants handicapés à l'enseignement supérieur. Les quatre axes sont les suivants :

- Consolider les dispositifs d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés vers l'insertion professionnelle ;
- Développer des politiques de ressources humaines à l'égard des personnes handicapées ;
- Augmenter la cohérence et la lisibilité des formations et des recherches dans le domaine du handicap ;
- Développer l'accessibilité des services offerts par les établissements.

b) Moins de précarité pour les auxiliaires de vie

Une fois les principes d'inclusion légalement énoncés, sa mise en pratique rencontre parfois des obstacles. Moins de 10 ans après l'entrée en vigueur de la législation de 2005, on remarque que les moyens humains mis à disposition de l'accompagnement des élèves handicapés ne sont pas optimales.

En effet, avant 2014, les Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS) étaient pour la plupart des personnes en fin de droit au pôle emploi et ne disposaient pas forcément d'une formation dans ce domaine. De plus, à son échéance le contrat prenait fin et les familles satisfaites de l'AVS accompagnant l'élève devaient changer d'accompagnant. La circulaire 2014-083 du 8 juillet 2014 (cf *infra* II B.) permet de lutter contre ce manque de professionnalisation et la précarité de leur statut. En résumé il existe aujourd'hui un diplôme spécialisé dans l'accompagnement des personnes handicapées et il est possible d'obtenir un CDI.

Petit à petit l'inclusion des élèves et étudiants handicapés dans les milieux « ordinaires » est devenu la norme. Nos écoles sont aujourd'hui des écoles

inclusives même si la situation n'est pas encore parfaite. En effet pour beaucoup l'inclusion est un idéal difficilement atteignable et le fait de mettre en place des moyens humains, financiers et matériels, pour la création d'un apprentissage accessible à tous, c'est déjà créer une école inclusive. Dès lors que le mouvement d'inclusion a commencé, nous créons une école inclusive. Dans les textes, le principe est clair et la jurisprudence n'a pas tardé à aller dans un sens encore plus offensif, faisant de cette obligation éducative une obligation de résultat à l'égard de l'État français.

B. La jurisprudence transforme l'obligation éducative en obligation de résultat

C'est en avril 2009 que le Conseil d'État a tranché entre obligation de résultat et obligation de moyens. Il a en effet jugé que la carence de l'État en matière de scolarisation des enfants handicapés était constitutive d'une faute de nature à engager sa responsabilité et qu'une obligation de résultat s'impose (Conseil d'État, 8 avril 2009, requête n° 311434). Pour en comprendre tous les aspects et conséquences il est nécessaire de se replonger dans le droit civil et rappeler la définitions et les enjeux d'une obligation de résultat (1.) puis de les appliquer à l'obligation éducative (2.).

1) L'obligation de résultat, notion de droit civil

Être le débiteur d'une obligation c'est être responsable, et c'est allouer des dommages et intérêts en cas de non- ou mauvaise exécution. En matière de responsabilité contractuelle le texte de référence est l'article 1147 du Code civil : en cas d'inexécution ou de mauvaise exécution de l'obligation, il appartient au débiteur de justifier que l'inexécution provient d'une cause étrangère qui ne peut lui être imputée, encore qu'il n'y ait aucune mauvaise foi de sa part. La responsabilité est donc présumée et la charge de la preuve pèse sur celui qui n'a pas exécuté ou a mal exécuté. Néanmoins, l'article 1137 du Code civil prévoit lui que le créancier de l'obligation doit démontrer que son débiteur n'a pas agi ou a mal agi et a commis une faute. A partir de ces textes apparemment contradictoires le doyen Demorgue propose au début du XXème siècle deux distinguer les obligations de moyen des

obligations de résultat. Cette distinction repose sur le contenu de l'obligation, sur ce qui a été promis. L'obligation est de résultat lorsque le débiteur s'est engagé à obtenir un résultat déterminé. A contrario, il y aura obligation de moyens lorsque le débiteur a promis de faire tous ses efforts possibles pour atteindre le résultat.

L'intérêt d'une telle distinction, d'origine purement doctrinale, se trouve essentiellement en matière probatoire. Lorsque le débiteur doit accomplir une obligation dite de résultat, le simple fait qu'il n'aie pas atteint le résultat promis engage sa responsabilité. Le créancier de l'obligation n'a pas à démontrer que le débiteur a commis une faute dans l'exécution de son obligation, il n'aura pas non plus à démontrer son préjudice qui sera alors présumé. Ceci serait le cas si l'obligation convenue était de moyen. Dans ce cas en effet, le débiteur pourra être exonéré de sa responsabilité s'il démontre qu'il a utilisé les moyens dont il dispose pour donner satisfaction à son co-contractant et qu'il n'a eu aucun comportement fautif. A contrario, le créancier d'une obligation de résultat qui n'aurait pas atteint ce résultat, il n'aurait pas exécuté sa promesse, ne peut échapper à cette responsabilité qu'en démontrant que l'inexécution provient d'un cas de force majeure. Selon une définition classique, un obstacle ne constitue un cas de force majeure que s'il présente pour le débiteur qui l'invoque trois caractères : l'irrésistibilité, l'imprévisibilité et l'extériorité. Un arrêt de l'assemblée plénière du 14 avril 2006 a défini la force majeure comme « l'événement présentant un caractère imprévisible lors de la conclusion du contrat et irrésistible dans son exécution ».

Finalement, le débiteur d'une obligation de résultat ne doit pas simplement s'efforcer d'exécuter la prestation promise mais il doit l'exécuter. Tout les cas où il ne l'exécutera pas, le débiteur devra verser des dommages et intérêts au créancier. Par exemple, le débiteur d'une livraison de 10 fleurs pour le 10 mars 2017 devra livrer ces 10 fleurs en temps et lieu convenu. A moins de démontrer un cas de force majeure, il devra réparer le préjudice subi par le créancier.

Rappelons ici qu'une réforme du droit des obligations entre en vigueur le 1er octobre 2016. Cette distinction ne semble néanmoins ne pas avoir disparu. L'article 1147 du Code civil sera simplement remplacé par l'article 1231-1 qui le simplifie en résumant la « cause étrangère qui ne peut lui être

imputée, encore qu'il n'y ait aucune mauvaise foi de sa part » par « la force majeure ».

Pour l'inclusion des personnes handicapées en milieu scolaire et universitaire, le Conseil d'État a décrété que l'obligation qui pesait sur l'État français était une obligation de résultat.

2) L'inclusion scolaire et universitaire : une obligation de résultat de l'État français.

En l'espèce, des parents d'un enfant handicapé avaient considéré que les obligations légales avaient été méconnues, leur enfant n'ayant pas eu accès à un institut médico-éducatif à partir de la rentrée 2003. Ils avaient alors recherché la responsabilité de l'État en raison de l'absence de scolarisation de cet enfant. Leur demande avait été rejetée en appel par la cour administrative d'appel.

L'arrêt novateur du 8 avril 2009 s'attache dans un premier temps à rappeler la législation en vigueur, rappelant notamment que « l'État prend en charge les dépenses d'enseignement et de première formation professionnelle des enfants et adolescents handicapés : / 1° Soit, de préférence, en accueillant dans des classes ordinaires (...) tous les enfants susceptibles d'y être admis malgré leur handicap ; / 2° Soit en mettant du personnel qualifié relevant du ministère chargé de l'éducation nationale à la disposition d'établissements ou services créés et entretenus par d'autres départements ministériels, par des personnes morales de droit public ou par des groupements ou organismes à but non lucratif conventionnés à cet effet ; dans ce cas, le ministre chargé de l'éducation nationale participe au contrôle de l'enseignement dispensé dans ces établissements ou services ; / 3° Soit en passant avec les établissements d'enseignement privés (...) les contrats prévus par le titre IV du livre IV du présent code (...) » (il s'agit là des contrats en collaborations avec les associations médico-sociales étudiés plus haut). L'arrêt rappelle aussi que « L'éducation spéciale associe des actions pédagogiques, psychologiques, sociales, médicales et paramédicales ; elle est assurée soit dans des établissements ordinaires, soit dans des établissements ou par des ser-

vices spécialisés » ; et qu'aux termes de l'article L. 351-2 du même code la décision de la commission départementale des personnes handicapées quant à l'établissement qui accueillera l'élève handicapé s'impose à ces établissements scolaires ordinaires ou spéciaux – suivant la décision justement.

Le Conseil d'État s'attache donc dans un premier temps à rappeler que légalement, l'État doit être en mesure de suivre la décision de la commission de la MDPH. Dans son dispositif il donc aller plus loin et avancer qu'en cas de carence, l'Etat ne pourra s'exonérer de sa responsabilité. La Cour énonce que, d'une part « le droit à l'éducation étant garanti à chacun quelles que soient les différences de situation, et, d'autre part, que l'obligation scolaire s'appliquant à tous, les difficultés particulières que rencontrent les enfants handicapés ne sauraient avoir pour effet ni de les priver de ce droit, ni de faire obstacle au respect de cette obligation ; qu'il incombe à l'Etat, au titre de sa mission d'organisation générale du service public de l'éducation, de prendre l'ensemble des mesures et de mettre en œuvre les moyens nécessaires pour que ce droit et cette obligation aient, pour les enfants handicapés, un caractère effectif ; que la carence de l'Etat est constitutive d'une faute de nature à engager sa responsabilité, sans que l'administration puisse utilement se prévaloir de l'insuffisance des structures d'accueil existantes ou du fait que des allocations compensatoires sont allouées aux parents d'enfants handicapés, celles-ci n'ayant pas un tel objet. »

C'est dans cette dernière phrase que l'on comprend que l'obligation éducative à l'égard de l'ensemble des enfants handicapés est une obligation de résultat et que la décision prise par la commission pluridisciplinaire des MDPH quant à l'établissement d'accueil d'un élève handicapé s'impose à l'État sans qu'il puisse invoquer un manque de moyen.

Par conséquent, une université ne mettant pas en place les moyens nécessaires à la poursuite des études d'un étudiant handicapé verra également sa responsabilité engagée.

L'arrêt pose un principe fort et offensif mais il ne détermine pas les modalités de réparation des préjudices résultant de la carence de l'État. Néanmoins, comme il le fait de plus en plus souvent, le Conseil d'État procède au renvoi devant la CAA de Versailles qui déterminera les préjudices suivant les principes dégagés par le juge de cassation.

Par cet arrêt du 8 avril 2009, le Conseil d'Etat donne à ce « droit opposable à l'éducation nationale », étudié plus tôt, toute son effectivité.

Cependant, l'orientation de l'élève/étudiant se décide durant une procédure élaborée. Des aménagements sont parfois nécessaires.

C. La procédure d'orientation

Pour déterminer l'orientation des enfants handicapés, la loi du 11 février a créé des Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH) qui sont chargées de l'accueil et de l'accompagnement des personnes handicapées et de leurs proches. Mises en place et animées par le Conseil Général, elles associent : le Conseil Général, les services de l'État, les organismes de protection sociale (CAF, Caisse d'Allocations Maladie) et des représentants des associations représentatives des personnes en situation de handicap. Les MDPH fonctionnent comme guichet unique ce qui permet aux usagers de n'avoir affaire qu'avec un interlocuteur quelle que soit sa demande. La personne en situation de handicap est invitée à remplir un formulaire unique pour exprimer sa ou ses demandes. A partir de là une procédure est enclenchée. Nous étudierons donc le fonctionnement de la MDPH et la procédure spécifique à l'orientation scolaire, puis nous nous intéresserons à la question de l'orientation universitaire.

1) La Maison Départementale des Personnes Handicapées³

Cette maison est l'organe de décision sur les aides apportées aux personnes handicapées à tout stade de leur vie. Toute personne s'estimant en situation de handicap peut s'y adresser. La MDPH va s'appuyer sur la nouvelle définition du handicap, sus-citée et se trouvant à l'article 2 de la loi du 11 février 2005, pour identifier les personnes pouvant bénéficier de cette aide sociale.

³ <http://www.mdpf.fr>

Au sein de la MDPH c'est plutôt la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) qui prendra les décisions concernant les aides et les prestations à la lumière de l'évaluation menée par l'équipe pluridisciplinaire composée de professionnels provenant de divers horizons du monde social, sanitaire (médecins, ergothérapeutes, psychologues...), médico-social ou encore scolaire. Cette équipe, dont la composition varie en fonction de la demande de la personne handicapée, va évaluer le besoin de compensation de la personne et établir un plan personnalisé de compensation (PPC) à l'aide du projet de vie élaboré par la personne handicapée parfois accompagnée de ses aidants, si besoin à l'aide de la MDPH qui assure l'aide nécessaire à cette rédaction. Le terme d'aidant a été attribué à toute personne, professionnelle ou non, qui apporte de l'aide à une personne dépendante. Une personne dépendante est une personne qui a besoin d'être aidée pour l'accomplissement des actes essentiels de la vie ou qui a besoin d'une surveillance régulière (handicapée physique ou mentale, malade, personnes âgées ...). Une fois qu'elle détient ce projet de vie, l'équipe pluridisciplinaire coopère avec la personne handicapée, elle l'auditionne aux différents stades de la procédure et peut même se rendre à son domicile.

La personne handicapée est en effet au cœur de la procédure de reconnaissance. Premièrement, elle formule un choix de vie sur lequel l'équipe pluridisciplinaire va s'appuyer tout au long de cette procédure et s'attacher d'en respecter les souhaits à tout stade. Monsieur Abdelali FAHIME, directeur du Comité mosellan de sauvegarde de l'enfance, de l'adolescence et des adultes, y voit un paradoxe entre la vulnérabilité des personnes qu'on accompagne et le fait de devoir respecter leur libre choix. Il est vrai qu'on imagine difficilement une personne mentalement handicapée établir librement son propre choix de vie, de sa propre initiative. Il n'empêche que cette disposition permet tout le moins de responsabiliser les personnes handicapées et s'inscrit totalement dans la mouvance d'égalité des droits et des chances prescrite par la loi du 11 février 2005.

Deuxièmement, d'après la loi du 30 juin 1975, l'audition de la personne est de principe. La présente loi de 2005 est cependant plus timide quant à ce principe puisqu'elle énonce, dans l'actuel article L146-8 du Code de l'action sociale et des familles, que l'équipe pluridisciplinaire « entend, soit sur sa propre initiative, soit lorsqu'ils en font la demande, la personne handicapée,

ses parents lorsqu'elle est mineure, ou son représentant légal. » Il est donc possible, si ni l'équipe pluridisciplinaire ni la personne handicapée n'en fait la demande, que cette dernière ne soit pas entendue.

Une fois la demande étudiée et évaluée par l'équipe pluridisciplinaire, la CDAPH va se charger de prendre la décision finale, cette fois encore en consultant la personne handicapée. Lors de cette consultation, et conformément à l'article L241-7 du Code de l'action sociale et des familles, « La commission vérifie si le handicap ou l'un des handicaps dont elle est saisie est à faible prévalence et si, dans l'affirmative, l'équipe pluridisciplinaire a consulté autant que de besoin le pôle de compétence spécialisé [...] et a tenu compte de son avis. »

A la fin de la procédure, la CDAPH notifie sa décision à l'ensemble des personnes et institutions concernées, c'est à dire au demandeur, aux structures payeurs ainsi qu'aux structures sociales ou médico-sociales concernées par la décision.

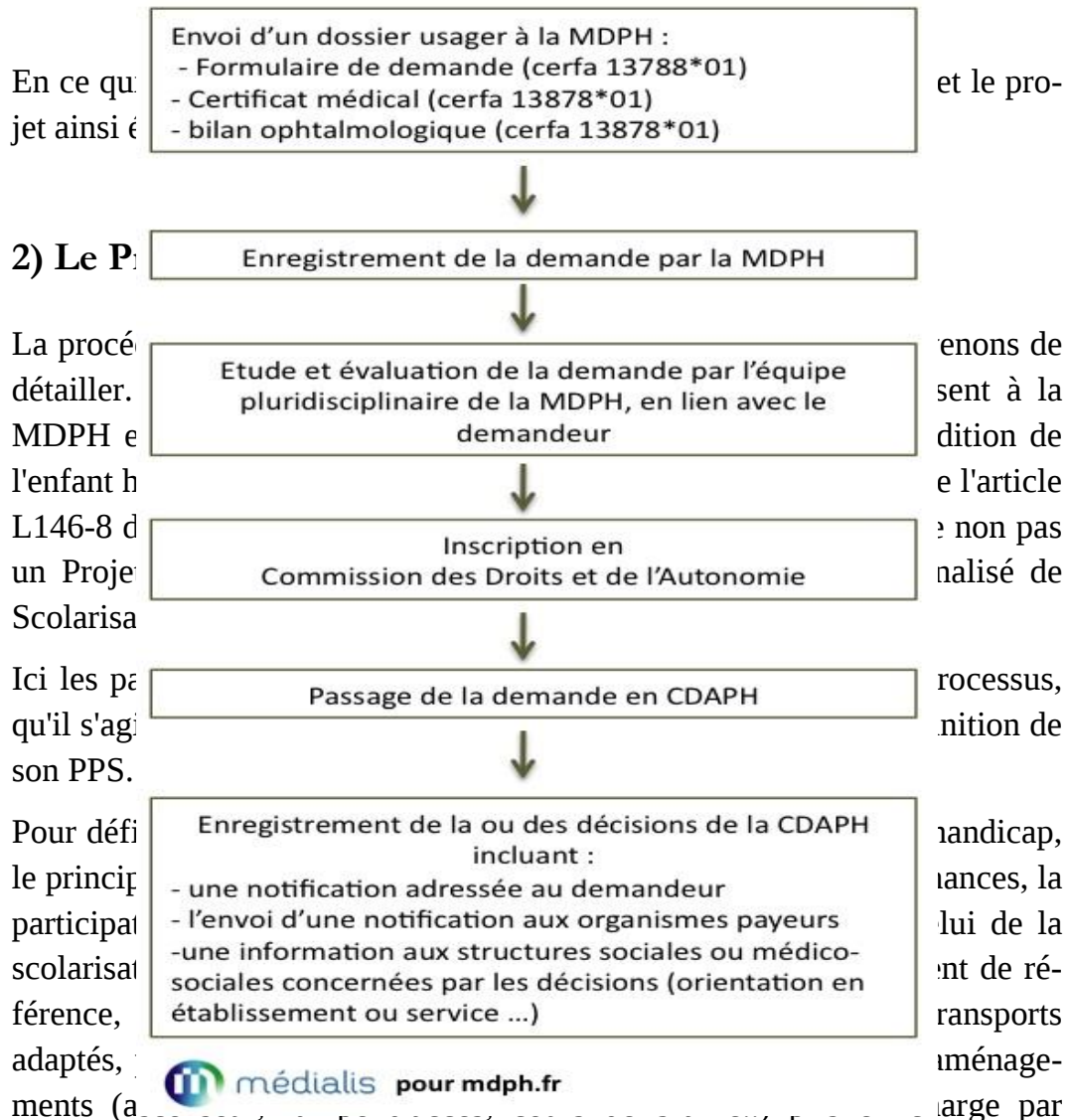
Comme nous l'avons étudié, cette décision s'impose aux différentes structures qui doivent si besoin, au nom de l'obligation de résultat, aménager leur espace pour accueillir la personnes handicapée. D'après l'article L241-8 du Code de l'action sociale et des familles, « L'organisme ne peut refuser la prise en charge pour l'établissement ou le service, dès lors que celui-ci figure au nombre de ceux désignés par la commission, pour lequel les parents ou le représentant légal de l'enfant ou de l'adolescent handicapé manifestent leur préférence. »

Cette décision est possible d'un recours par tout intéressé. De plus, conformément à l'article L.146-10 du Code de l'action sociale et des famille, « lorsqu'une personne handicapée, ses parents si elle est mineure, ou son représentant légal estiment qu'une décision de la commission [...] méconnaît ses droits, ils peuvent demander l'intervention d'une personne qualifiée chargée de proposer des mesures de conciliation. » La procédure de conciliation suspend le délai de recours premièrement énoncé.

Finalement on peut schématiser la procédure ainsi :

La décision s'imposant aux différents acteurs du PPC ainsi élaboré peut s'appliquer durant cinq ans maximum.

L'inclusion des personnes handicapées en milieu scolaire et universitaire



La scolarisation peut être réalisée au sein d'une classe ordinaire (l'élève handicapé sera inclus dans une classe avec des camarades qui ne sont pas en situation de handicap) avec l'aide d'un AVS si besoin ou dans un cadre collectif, au sein de CLIS (Classes pour l'inclusion scolaire) en écoles élémentaires, ou d'ULIS (Unités spécialisées pour l'inclusion scolaire) dans le secondaire. Depuis le 1er septembre 2015 les CLIS ont cependant disparues remplacées par les ULIS déjà en vigueur dans les collèges et lycées. Ainsi, les élèves porteurs de handicap seront scolarisés dans des petites unités

comprenant au maximum 12 élèves, encadrés par des enseignants spécialisés.

De plus, conformément aux préconisations de la loi handicap de 2005 qui précise « *que le parcours de formation des élèves en situation de handicap doit se dérouler prioritairement en milieu scolaire ordinaire* », les élèves ULIS seront intégrés à une classe ordinaire pour certains enseignements, avec un accompagnement spécialisé si besoin.

L'ULIS n'intervient donc essentiellement qu'à titre de soutien, permettant, le plus souvent, la scolarisation avec les autres élèves. Priorité est donnée au « regroupement ». Ce principe était déjà donné par la circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002 qui privilégie l'intégration en classe ordinaire. « *Un projet d'intégration individuelle dans une classe élémentaire sera élaboré chaque fois que la démarche apparaît réalisable et permet à l'élève de poursuivre tous les apprentissages dont il est capable.* ». Selon cette circulaire, l'intégration d'une classe CLIS est réservée aux élèves « *dont les besoins sont tels que des aménagements substantiels doivent être apportés au moins sur certains aspects de la scolarité* ». Finalement l'idée est que « *chaque élève scolarisé en CLIS doit pouvoir bénéficier de temps d'intégration dans des classes ordinaires* ».

Enfin, si la nature et la gravité du handicap de l'enfant l'exige, il peut être scolarisé au sein d'un établissement médico-social et suivre, à temps complet ou adapté, un enseignement, tout en bénéficiant d'un soutien pédagogique et thérapeutique adapté. En effet, l'inclusion ne remet pas non plus en cause la nécessité de s'entendre sur des projets individualisés pour les enfants handicapés en difficulté dans les apprentissages, mais la préoccupation est qu'ils s'inscrivent aussi dans le projet commun de la classe.

Le PPS ainsi créé pourra être suivi pendant cinq ans. Contrairement aux autres demandes pour les adultes en situation de handicap, un suivi plus régulier est mis en place pour l'éducation des enfants. Une réévaluation annuelle est possible, sur demande des parents ou enseignants.

Lorsqu'il a fini son parcours scolaire, l'élève peut poursuivre ses études au sein d'une université.

3) Les aménagements universitaires

La charte de 2007 étudiée plus haut met en place une structure au sein de chaque université qui doit travailler en coopération avec les Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH) et leur équipe pluridisciplinaire pour analyser les besoins des étudiants handicapés. Elle agit donc en coordination avec les équipes pédagogiques des différentes Unités de Formation et de Recherche (UFR). Ensemble ils aménagent notamment les conditions d'examen.

Adoptée le 27 décembre 2011, une circulaire précise pour les candidats qui présentent un handicap, les dispositions des articles du Code de l'éducation codifiant les dispositions du décret du 21 décembre 2005 relatif aux aménagements des examens ou concours de l'enseignement supérieur.

Ainsi toute personne présentant un handicap tel que défini à l'article L. 114 du Code de l'action sociale et des familles précité et candidate à un examen ou un concours est fondée à déposer une demande d'aménagement des conditions de passation des épreuves de l'examen ou du concours en adressant sa demande à l'un des médecins désignés par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH).

Selon cette circulaire, le médecin ainsi désigné rend un avis sur la demande de l'étudiant dans lequel il propose les aménagements qui lui paraissent nécessaires, notamment au vu de la situation particulière du candidat et des informations médicales transmises à l'appui de sa demande.

De plus, l'avis précise les conditions particulières proposées pour le déroulement des épreuves en ce qui concerne l'accès aux locaux, ou l'utilisation de machine, de matériel technique ou informatique, ainsi que la nature, l'objet et la durée des aides humaines.

Le médecin désigné émet également un avis sur la possibilité pour le candidat de bénéficier d'une adaptation de la nature de l'épreuve ou d'une épreuve de substitution selon les possibilités offertes par le règlement de l'examen présenté. Il peut aussi proposer la dispense d'une épreuve ou d'une partie d'épreuve.

La circulaire rappelle néanmoins que ces adaptations ou dispenses d'épreuves ne doivent être proposées que si des aménagements des condi-

tions de passation des épreuves ne permettent pas de rétablir l'égalité des chances entre les candidats.

Une fois l'avis du médecin rendu et au vu de la réglementation relative aux aménagements d'examens pour les candidats handicapés et de celle propre à l'examen et au concours présenté, l'autorité administrative compétente pour ouvrir et organiser l'examen ou le concours décide des aménagements accordés et notifie sa décision au candidat.

Enfin, si elle le souhaite, l'autorité académique pourra utilement consulter les corps d'inspection de la discipline concernée, afin de vérifier que l'adaptation envisagée des conditions de passation de l'épreuve ne conduit pas à remettre en cause la nature même de l'épreuve.

Encore une fois l'étudiant est au cœur de cette procédure, il est à l'initiative de la demande et l'avis rendu par le médecin s'appuie sur la situation individuelle et particulière de l'étudiant concerné. De plus cette procédure démontre combien il est utile que la MDPH fonctionne comme guichet unique quant aux demandes d'aides des personnes handicapées.

De plus, conformément aux dispositions législatives et réglementaires concernant l'accessibilité aux personnes handicapées des établissements et installations recevant du public, la salle d'examen doit être rendue accessible aux candidats (par exemples : plan incliné, ascenseurs, toilettes aménagées, infirmerie).

Le dispositif législatif relatif à l'inclusion des personnes handicapées en milieu scolaire et universitaire semble donc complet, grâce à la coopération de la MDPH avec les différentes institutions éducatives et à la responsabilité de l'État qui doit permettre à chaque enfant de suivre un apprentissage scolaire et universitaire. Cet apprentissage doit s'effectuer en milieu ordinaire par principe et dans un établissement spécialisé par exception, uniquement si le handicap de l'enfant l'exige.

Néanmoins, dans les faits, le résultats est-il atteint ? Pouvons nous être entièrement satisfaits de ce dispositif ?

II. — DEPUIS 2005, UN RESULTAT ATTEINT ?

En une décennie, des résultats concrets sont visibles. Plusieurs rapports ont été rendus. Une série de chiffre et de statistiques sont désormais disponibles, nous nous attacherons à les interpréter (A). Comme nous l'avons vu précédemment, pour beaucoup de personnes l'inclusion est un processus qui ne peut jamais être totalement atteint ; néanmoins certaines lacunes de l'inclusion des enfants handicapés en milieu scolaire et universitaire sont aujourd'hui visibles et tout à fait réparables (B). Pour appuyer nos propos nous avons le récit d'une maman dont la scolarité du fils, autiste de 16 ans, s'inscrit totalement dans la loi du 11 février 2005 précitée et ses retouches (C).

A. Les données chiffrées et leur interprétation

1) En milieu scolaire

En 2011, le Président de la République⁴ demande un rapport sur les conséquences pratiques de la loi de 2005 précitée.

En premier lieu ce rapport atteste de l'augmentation du nombre d'enfants handicapés scolarisés et notamment en milieu ordinaire. On observe une augmentation d'1/3 entre 2005 et 2010.

1D signifie « 1er degré » soit enseignement primaire et « 2D » renvoie à l'enseignement secondaire.

Par conséquent la part des élèves handicapés dans la population scolaire en milieu ordinaire s'est accrue passant de 1,3 à 1,7 %, ce qui vaut à une augmentation globale de 12 000 élèves par an en moyenne. D'après le site internet de l'éducation nationale, 66 % des écoles, 90 % des collèges, 82 % des lycées professionnels et 67 % des lycées généraux et technologiques accueilleraient au moins un élève handicapé en 2011.

Pourtant d'après le professeur Serge EBERSOLD, titulaire de la Chaire accessibilité CNAM, cette augmentation n'est pas significative car il ne s'agit pas nécessairement d'une augmentation du nombre d'élèves présentant un

⁴ <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000307.pdf>

L'inclusion des personnes handicapées en milieu scolaire et universitaire

Tableau 1 : Part des élèves handicapés dans la population scolaire en milieu ordinaire

	2005	2010
1D		
nb élèves handicapés	104 824	126 294
population scolaire	6 357 204	6 664 279
% handicapés	1,6 %	1,9 %
2D		
nb élèves handicapés	46 699	75 094
population scolaire	5 485 400	5 353 216
% handicapés	0,9 %	1,4 %
Tous niveaux		
nb élèves handicapés	151 523	201 388
population scolaire	11 842 604	12 031 984
% handicapés	1,3 %	1,7 %

Source : Mission

Mise en place des moyens humains et matériels étudiés ci-dessus. Ainsi le fait de qualifier un élève d'autiste peut être profitable à une école, et il faut également faire attention à cette possibilité d'utilitarisme. Des contrôles semblent nécessaires pour vérifier que les indemnités ainsi versées à l'école sont investies dans l'orientation et l'apprentissage de l'élève handicapé.

Malgré cela, il est indéniable que le nombre de scolarisation d'élèves handicapés en milieu ordinaire a augmenté.

Le nombre de CLIS (désormais uniquement ULIS) créées depuis 1991 a également augmenté. D'après un rapport de l'IGEN (inspection générale de l'éducation nationale), en 2010-2011, le nombre de CLIS s'élevait déjà à 4 194 : 3 933 dans l'enseignement public et 261 dans le privé [Données fournies par la DGESCO et reprises dans le rapport du sénateur Paul Blanc (mai 2011)]. Ces classes scolarisaient 42 985 élèves, 40 426 pour le public, 2 559 pour le privé. Enfin, l'effectif moyen était de 10,25 élèves par dispositif. 5

Pour l'année scolaire 2010-2011, l'effectif total des élèves scolarisés en CLIS (privé et public) est de 42 985.

Effectif total scolarisé en CLIS (privé et public) ¹⁵							
Année	R2004	R2005	R2006	R2007	R2008	R2009	R2010
Effectif	37 584	39 830	39 684	39 634	40 231	41 051	42 985

des classes spécialisées; d'autre part, de l'effort d'intégration d'enfants, plus lourdement handicapés, jusque-là éloignés de l'école (par exemple,

¹⁵ http://media.education.gouv.fr/file/2011/53/8/2011-104-IGEN_215538.pdf

L'inclusion des personnes handicapées en milieu scolaire et universitaire

accueillis en institut médico-éducatif) et, pour lesquels, il a été nécessaire de créer des CLIS.

De plus, l'IGEN (inspection générale de l'éducation nationale) rapporte en 2011 que les élèves ont fait l'objet, dans leur quasi-totalité, d'une notification officielle de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). Certes, environ 7% des élèves sont présents et inscrits sans décision d'une instance compétente, néanmoins il s'agit majoritairement de situations d'attente connues du référent et de la MDPH. Le processus de la MDPH prévu par la loi semble donc être respecté et mis en pratique.

En revanche, toujours selon l'IGEN, 23% des élèves des classes visitées n'ont pas de projet personnalisé de scolarisation (PPS) connu des enseignants de CLIS. C'est à dire que le PPS décrit comme indispensable à la scolarisation de l'élève, devant répondre à ses attentes et celles de ses parents, est finalement inconnu de l'un des acteurs principaux de ce projet : l'enseignant.

Finalement on arriverait à des situations où sont appelées « projets personnalisés de scolarisation » de simples notifications motivées. Des départements n'ont pas encore mis au point de PPS et c'est parfois le maître de CLIS qui appelle « PPS », le projet individuel qu'il a élaboré lui-même.

Visiblement, nous confirme l'IGEN, ce document ne joue pas encore le rôle déterminant qui lui est assigné par les textes.

De manière générale, si on parle de la scolarisation (pas uniquement en milieu ordinaire) des élèves handicapés, il apparaît clairement que celle-ci a augmenté. En effet, alors que nous avions 126 972 élèves handicapés scolarisés (dans les établissements publics + privés) durant l'année 2004-2005, nous en avons aujourd'hui (pour l'année scolaire 2014-2015) 259 941. Sachant que depuis 2011, seuls les élèves avec un PPS sont pris en compte.

Quant aux moyens humains mis en place, ils ont également augmentés. Le nombre d'AVS assistant les élèves en milieu ordinaire ne cesse d'augmenter comme le démontre ce tableau :

Evolution des effectifs d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire accompagnés par un AVS ou un AESH - public et privé										
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
1er degré	22 518	29 477	36 799	473 576	49 029	55 186	61 710	69 804	78 502	86 304
2d degré	3 823	5 379	7 343	9 499	12 267	15 4761	19 739	25 237	30 694	35 844
total							81 449			122 148

Cette augmentation prouve que l'État n'hésite pas à créer de nouveaux postes pour respecter le principe de l'établissement de référence exposé dans la loi de 2005. Certains problèmes de formation de ces AVS, que nous exposerons plus tard, semblent pourtant persister. L'État s'est attaché à garantir la quantité nécessaire de moyen humain, mais qu'en est-il de la qualité ? Une réforme de 2014, exposée infra, essaie de répondre à cette problématique.

2) En milieu universitaire



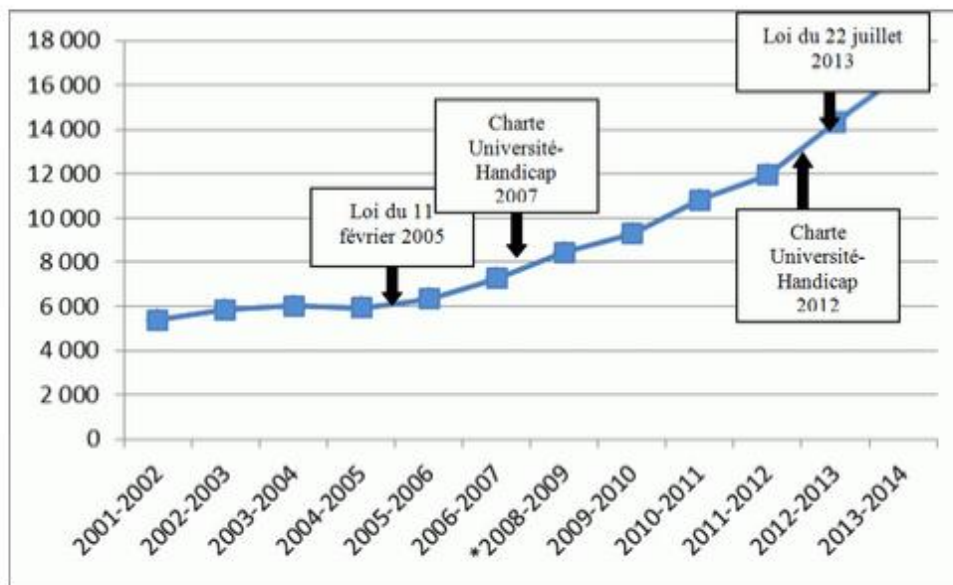
tions environ 16600 étudiants en situation de handicap sur nos bancs universitaires durant l'année 2013-2014.

De plus, dans l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur, le nombre d'étudiants handicapés est passé de 7145 en 2001 à 18189 en 2014. Nous remarquons également que les plus hautes augmentations datent de 2012, suite à la dernière charte université-handicap et la mise en place des schémas directeurs. Nous pouvons en déduire que la politique incitative menée en leur faveur par le ministère en charge de l'enseignement supérieur et de la recherche et par les établissements, après l'entrée en vigueur de la loi et la signature de la charte Université Handicap en 2007 et en 2012, a porté ses fruits. Si les étudiants handicapés inscrits à l'université représentaient en moyenne 76 % des étudiants handicapés poursuivant des

L'inclusion des personnes handicapées en milieu scolaire et universitaire

études supérieures avant la promulgation de la loi, ce pourcentage s'élève en moyenne à près de 90 % après la signature de la charte 2007. En 2013-2014, ils représentent 91% des étudiants handicapés (175% d'augmentation entre 2005-2006 et 2013-2014).⁶

Enquête 2014 : Evolution du nombre d'étudiants handicapés à l'université

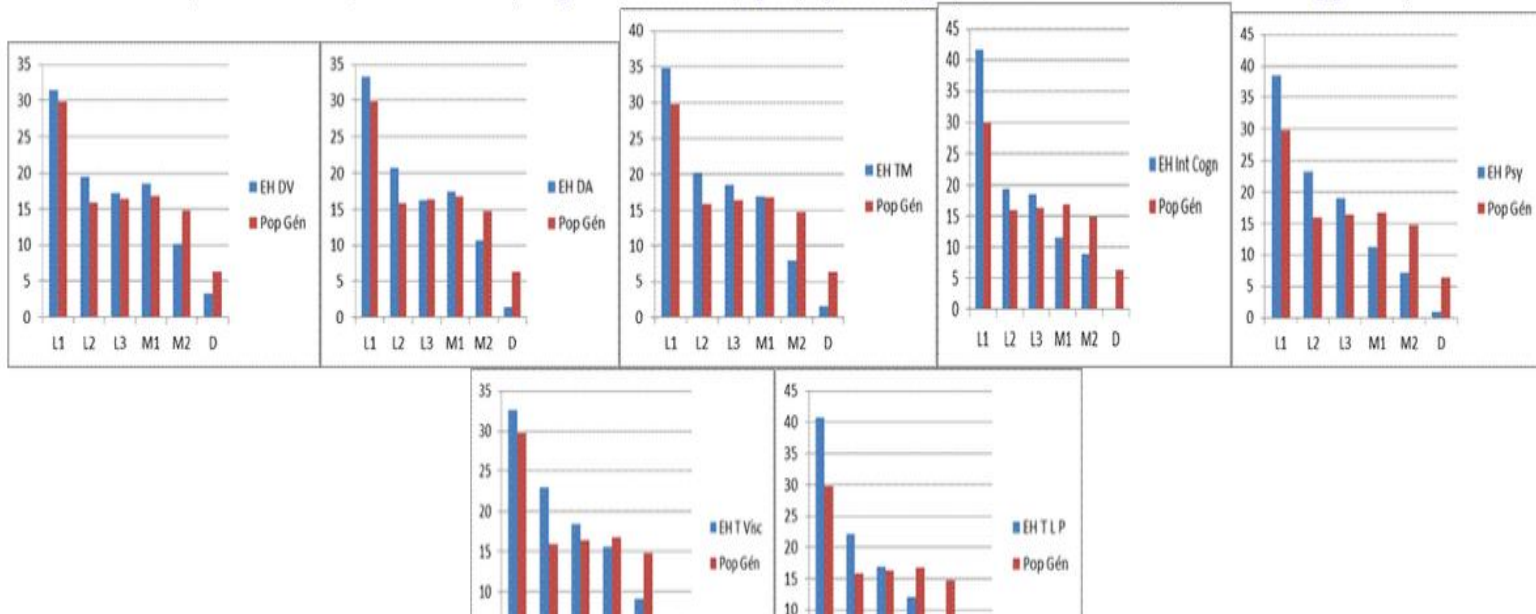


- des poursuites d'études longues un peu plus nombreuses.

Il est également intéressant d'observer que ce que le professeur Rihal signalait lors de la conférence « Droit et Handicap » du 4 juillet 2016 à l'Université de la Sarre, concernant le fait que les réglementations visant l'inclusion en milieu universitaire sont plutôt adaptées aux handicaps sensoriels, moteurs, psychiques, se révèle vrai en pratique. Les tableaux suivants le démontrent :

Niveau d'étude et type de troubles – Comparaison étudiants handicapés / population générale 2014

DV : déficience visuelle, DA : déficience auditive, TM : troubles moteurs, Int Cogn : troubles intellectuels, cognitifs, Psy : troubles psychiques, T Visc : troubles viscéraux, TLP : troubles du langage et de la parole.



Finalement les chiffres tendent à attester que la loi de 2005 ainsi que les différents dispositifs législatifs étudiés plus tôt ont largement été mis en pratique. Il est indéniable que l'augmentation du nombre d'étudiants handicapés en milieu scolaire et universitaire atteste qu'on a réussi à mettre en place les moyens nécessaires à l'inclusion. Néanmoins, des failles persistent.

B. Les points noirs

La loi de 2005 comporte des lacunes – notamment au niveau des AVS – que d'autres lois tentent de combler, parfois elle met aussi en lumière des inégalités – notamment territoriales – ou bien crée des failles – notamment quant à la préparation de l'élève handicapé à l'intégration en milieu ordinaire.

1) Contrats AVS (réforme 2014, conférence 2016) et mentalité des instituteurs.

Avant 2014, deux problèmes étaient persistants :

a) L'absence de formation

Les conditions du recrutement des Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS) / Assistants d'éducation étaient les suivantes : les candidats devaient être titulaires du baccalauréat ou de son équivalence, sauf s'ils avaient trois ans d'expérience auprès d'enfants handicapés, conformément aux dispositions de deux circulaires de 2003 et 2004. Dans les faits cette dernière condition était appliquée avec une certaine souplesse. Souvent, par exemple, deux années d'expérience suffisaient. La loi de 2005 avait d'ailleurs elle-même précisé qu'aucune condition de diplôme n'était exigée « si l'aide individuelle nécessaire à l'enfant handicapé ne comporte pas de soutien pédagogique ».

Ainsi, pour devenir AVS il y avait deux possibilités : devenir AVS / Assistants d'éducation, qui exigeait une inscription par internet auprès du Rectorat, ou devenir EVS / contrats aidés (mais qu'on appelait aussi AVS), qui exigeait d'être reconnu éligible à un poste d'AVS par Pôle-Emploi. Les Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS) étaient donc pour la plupart des per-

sonnes en fin de droit au pôle emploi et ne disposaient pas forcément de formation dans ce domaine.

b) Précarité du poste

Comme dit, il s'agissait pour la plupart de personnes en fin de droit au pôle emploi. S'ajoutant à cela l'absence de diplôme et une validité du contrat (à durée déterminée) de seulement 3 ans, leur situation était précaire. Enfin, à l'échéance du contrat, les familles bénéficiant de l'aide de l'AVS accompagnant l'élève devaient changer d'accompagnant, même si elles en étaient satisfaites. Ces changements peuvent bouleverser l'élève handicapé.

La réforme de 2014 s'est attachée à améliorer ces deux points.

c) Réforme de 2014

Aujourd'hui, et depuis 2014, les missions d'accompagnement des élèves en situation de handicap sont confiées à des personnels qui relèvent de deux statuts différents : les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) et les agents engagés par contrat unique d'insertion-contrat d'accompagnement dans l'emploi (AVS/CUI ou AVS/CAE). Ces deux corps de personnel accomplissent la même tâche, seul leur recrutement et leur statut sont différents.

Pour lutter contre la précarité du statut tous les AVS actuellement en poste (AVS/Assistants d'Éducation et AVS/contrats aidés) sont appelés à devenir des Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap (AESH) et le statut d'AESH permet d'obtenir un CDI.

Pour lutter contre le manque de professionnalisation des accompagnants, un nouveau diplôme d'accompagnant a été créé, le DEAES. Les nouveaux AESH seront recrutés parmi les candidats titulaires de ce diplôme professionnel. De plus, les AVS/contrats aidés seront dispensés de ce diplôme s'ils souhaitent, à l'issue de leur contrat de deux années, être recrutés comme AESH en CDD puis être recrutés en CDI après 6 ans de CDD.

A côté des AVS (aujourd'hui AESH), de nombreux témoignages attestent du manque d'implication d'un autre acteur de l'éducation des enfants handicapés inclus en milieu scolaire : les instituteurs et institutrices. Ils voient parfois en effet d'un mauvais œil d'avoir un élève handicapé au sein de leur classe « ordinaire », pensant que ce dernier ralentirait la dynamique de la classe. La philosophie inclusive va pourtant à l'opposé de ce préjugé. L'inclusion permettrait au contraire de créer une dynamique plus riche, chaque enfant apprenant des autres. Les élèves handicapés apprendraient ainsi à s'adapter à la vie en collectivité « ordinaire » et ne serait plus exclus; les élèves normaux apprendraient à accepter la différence et dépasseraient ainsi leur préjugés.

Parfois aussi les instituteurs et institutrices ont du mal à accepter d'accueillir un autre acteur éducatif dans leur classe et la coopération avec l'AESH peut parfois être difficile. Ce manque de coopération freine nécessairement le processus éducatif mis en place au bénéfice de l'élève.

Le Prof. Dr. Hervé Rihal de l'Université d'Angers évoque le problème des inégalités territoriales qui est une réalité ; M. Ebersold nous a fait part de problèmes financiers.

2) Finances

Au delà de la possible dérive financière évoquée plus tôt, le coût de l'inclusion est un problème que le professeur Hervé Rihal a soulevé.

Le tableau ci dessous, créé par la Syndicat national unitaire des instituteurs professeurs des écoles et Pegc (*SNUipp*), récapitule les indemnités s'ajoutant au salaire dans le cas d'un poste d'enseignement spécialisé. Un enseignant spécialisé a reçu une certification spéciale, ouvertes à tous les enseignants titulaires, professeurs des écoles comme professeurs des lycées et collèges, de toutes disciplines comme de tous grades.⁷

7 <http://47.snuipp.fr/spip.php?article465>

L'inclusion des personnes handicapées en milieu scolaire et universitaire

Indemnité de fonctions particulières (PE -professeur des écoles- spécialisé)
Actualisé le 01/07/16

D. 91-236 du 28/02/1991

839,16 €

Indemnité spéciale aux instituteurs et PE en EREA, ERPD, ULIS collège,
SEGPA, classe relais, CNED, directeur de SEGPA et EREA
Actualisé le 01/07/2016

D. 89-826 du 9/11/1989

1 568,04 € / an

Indemnité enseignant référent

D. 2010-953 du 24/08/2010

929,00 € / an

Plus généralement, pour les personnels enseignants du 1er degré de l'enseignement public et de l'enseignement privé, titulaires ou non, exerçant dans les écoles maternelles et élémentaires des fonctions enseignantes et de direction, un décret du 30 août 2013 crée la nouvelle indemnité de suivi et d'accompagnement des élèves (ISAE). C'est une innovation à l'initiative de Vincent Peillon, ancien ministre de l'éducation nationale. La première tranche de la nouvelle indemnité de suivi et d'accompagnement des élèves (ISAE) a été versée pour un montant de 200 euros aux enseignants du premier degré. Le paiement de la seconde tranche, d'un montant équivalent, est intervenue en juin 2014.

Cette innovation s'est inscrite dans l'optique du projet de loi de finances 2014 : « donner à l'École les moyens de sa refondation » qui intègre les moyens importants suivants dédiés à l'accompagnement des élèves en situation de handicap :

- La création de 350 postes d'auxiliaires de vie scolaire à la rentrée 2014.
- Comme nous venons de l'exposer, un contrat à durée indéterminée a été proposé aux 2 800 auxiliaires de vie scolaire en contrat depuis 6 ans ; cette CDIisation participe de l'amélioration de la qualité de

l'accompagnement des élèves par la reconnaissance et la valorisation du métier d'AVS.

- La couverture des besoins d'accompagnement individuel via les 8 000 contrats aidés recrutés à partir de la rentrée 2013 et en 2014 pour une durée de 24 mois
- Un effort spécifique en matière de formation de ces nouveaux personnels avec la mobilisation d'une enveloppe exceptionnelle pour la mise en œuvre d'actions de formation sur 2013 et 2014.⁸

Finalement, le budget annuel de l'éducation nationale réservé à l'inclusion représentait 1,5 milliards d'euros.⁹

3) Inégalités territoriales

Le Professeur Hervé Rihal constate une différence entre l'apprentissage dans de grandes villes telles que Nantes ou Angers (où il exerce) et dans des régions plus désertes telle que la Creuse. Il relate l'exemple d'un article presse constatant que certains aveugles sont incapables de lire et écrire le braille. Il rappelle que le développement de l'inclusion scolaire au détriment du développement intellectuel – il parle notamment d'éducation orale en primaire – n'est pas la solution.

Nous nous sommes donc intéressés à la question et nous avons regardé les chiffres donnés par l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN)¹⁰. Ils vont en effet dans le sens des propos de M. Rihal.

Au niveau national on compte une CLIS pour 1494 élèves scolarisés dans le premier degré public.

Néanmoins la situation varie considérablement d'un département à l'autre. On constate dans certains départements la présence d'une CLIS pour 700 élèves et dans d'autres une pour 2800 élèves.

⁸ http://www.education.gouv.fr/cid61638/projet-loi-finances-2014.html#La_priorit%C3%A9%20donn%C3%A9e%20%C3%A0%20l'E2%80%99%C3%A9cole%20primaire.

⁹ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement et de la recherche / décembre 2014.

¹⁰ http://media.education.gouv.fr/file/2011/53/8/2011-104-IGEN_215538.pdf

D'après l'IGEN, les départements où les CLIS sont, proportionnellement, les plus nombreuses sont plutôt des départements ruraux et à l'inverse, c'est en région parisienne que leur part est la plus faible. Le rapport précise cependant que les différences géographiques ne suffisent pas à expliquer de tels écarts, on voit également que des disparités importantes peuvent apparaître dans une même académie pour des départements ayant des caractéristiques proches : de 5,8 à 14,2 CLIS pour 10 000 élèves pour deux départements ruraux voisins. Par delà les contraintes liées au transport et à « l'accessibilité » des CLIS, de telles différences dans les capacités d'accueil révèlent une hétérogénéité de la population accueillie. Le rapport concède qu'il convient de constater que, d'un département à l'autre, ce ne sont pas les mêmes publics qui sont orientés vers la CLIS.

4) Préparation de la personne handicapée à être dans un milieu ordinaire

Nous avons prôné le principe de l'inclusion comme bénéfique aux enfants en situation de handicap. Néanmoins, il est vrai que psychologiquement, passer du cocon familial à un milieu ordinaire, souvent plein de préjugé, peut être difficile pour un jeune élève. Ainsi, le professeur H. Rihal pointait le manque de préparation des élèves handicapés à leur inclusion en milieu ordinaire. Il serait peut-être judicieux de mettre en place un accompagnement et intégrer l'élève à sa nouvelle classe étape par étape.

Il est vrai cependant que les classes ULIS permettent d'alterner le temps d'apprentissage en classe ordinaire et classe spécialisée selon les besoins de l'enfant.

C. Exemple concret

Pour conclure ce mémoire, nous avons recueilli le témoignage de Nathalia Bovy Grzeszczak, maman de Léon, 17 ans atteint d'autisme. Elle nous relate l'ensemble de la scolarité de Léon ainsi que les difficultés rencontrées

tout au long du cursus de Léon, qui sont dues à de multiples raisons mais généralement à cause du personnel éducatif, que ce soit les AVS ou les enseignants.

2002/2003 - Petite section

Léon est inscrit à la petite école communale du quartier à Antibes, contre l'avis du psychiatre de l'hôpital Lenval qui trouve que sa place est à l'hôpital du jour d'Antibes au CAMPS (que nous avons visité par ailleurs mais que nous ne trouvons pas adapté pour son évolution). Léon a peu de trouble du comportement à part les stéréotypies et l'écholalie. Un peu de mal à la frustration mais à cet âge, cela peut paraître "normal". L'école est prévenue, il a à l'époque un diagnostic erroné "dysharmonie évolutive" où l'on nous annonce de but en blanc et sans ménagement qu'il ne parlera jamais et ne saura jamais lire et écrire. Il ne pourra donc pas avoir de scolarité. La rencontre avec le directeur de l'Ecole Paul Doumer, Mr Donato, se passe bien, il pense tout de suite à une institutrice : Mme Alonzo, une femme de 45 ans qui a repris des études de psychologie, en parallèle, afin de devenir psy scolaire. L'année se passe très bien Léon évolue travaille "à sa manière" bute sur des choses simples mais réussit à des exercices plus compliqués. Nous mettons en place PECS (Picture Exchange communication System) ce qui permet de rendre la communication plus facile. Il est scolarisé 3 jours par semaine le premier et deuxième trimestre et toutes les matinées au dernier. L'après midi il est avec sa maman qui a arrêté de travailler.

2003/2004 - Moyenne Section

Léon est scolarisé toutes les matinées de la semaine avec une nouvelle institutrice : Mme J avec laquelle cela ne se passe pas très bien, elle est impatiente et a du mal avec la différence. Pour elle « l'école n'est pas la place de Léon il serait beaucoup mieux en institution »... Une AVS est demandée en urgence, il l'aura au dernier trimestre après 2 trimestres dans un coin sur le tapis de jeux avec des voitures (il peut jouer des heures sans broncher). Son AVS Nathalie est une jeune femme en fin de droit aux Assedics, elle est motivée et fera un travail formidable avec Léon. L'institutrice est par contre mécontente d'avoir une autre personne en classe avec elle, elle trouve cela

gênant et en informe le directeur qui calme la situation. Il sera scolarisé à plein temps pendant 4 semaines du dernier trimestre.

2004/2005 - Grande section

Tout se passe bien avec l'institutrice Béatrice qui a le même profil que Mme Alonzo, Nathalie reste l'AVS de Léon (pendant 12 heures par semaine) qui fait une très bonne année scolaire. Au dernier trimestre on envisage quand même de le mettre en CLIS en primaire, ce que nous refusons avec son père préférant essayer un CP classique en premier temps, surtout que Léon sait déjà lire et écrire (même si le graphisme n'est pas terrible).

2005/2006 - CP - Paul Doumer

Nathalie passe désormais 18 heures par semaine avec Léon qui est finalement dans les 3 premiers. Nathalia, Maman de Léon, remarque qu'il aurait été dommage de mettre Léon en CLIS où les enfants n'ont que 5 heures de scolaire par semaine...

2006/2007 CE1

Une très bonne année pour Léon, un instituteur qui travaille en parfaite harmonie avec l'AVS.

Nathalie (AVS) est obligée de nous quitter son contrat de 3 ans est terminé et non renouvelable. Nous essayons des démarches auprès du Conseil Régional pour la garder la demande est refusée. Nous avons évoqué justement ce problème dans l'étude de la précarité du poste d'AVS.

2007/2008 CE2

Une AVS arrive dès le début de l'année et elle nous apprendra 1 mois plus tard qu'elle est enceinte de 3 mois et qu'elle part dans 2 mois. Demande d'une nouvelle AVS qui n'arrivera qu'à la rentrée en CM1. Léon a d'énormes difficultés avec une institutrice qui ne s'investit pas (le met au fond de la classe) car ses gestes la dérangent. Mr Poisson, l'instituteur de CE1, le prendra dans sa classe pour aider Léon à ne pas perdre pied scolairement. Nous faisons un courrier à l'ARS (Agence Régionale de Santé).

L'inclusion des personnes handicapées en milieu scolaire et universitaire

2008/2009 CM1

Très bonne Année, la nouvelle AVS, Valérie, est une femme investit très bonne entente avec l'instituteur qui croit aux capacités de Léon.

2010/2011 6ème au Collège Roustan

Le contrat de l'AVS, qui est toujours Valérie, passe à 27heures.

Une fois de plus la difficulté sera de composer avec les professeurs qui n'apprécient pas d'avoir un élève en situation de handicap ; la présence de l'AVS les gêne.

Valérie quitte son poste fin d'année ; elle a trouvé un travail mieux rémunéré.

2011/2012 5ème

La nouvelle AVS se nomme Angélique et est en fin de droit à Pole Emploi

Même descriptif qu'en 6ème mais les professeurs commencent à connaître Léon, qui est donc plus accepté.

2012/2013 4ème

Gros problème avec l'AVS qui s'arrête en maladie une semaine par mois, j'en avertis ERH qui ne s'occupe de rien....

2013/2014 3ème

Idem qu'en 4ème. Léon passera son brevet des collèges sans AVS qu'il obtiendra avec mention "assez bien"

2014/2015 Lycée Tocqueville Seconde GT

En Classe ULIS pour aménagement (Léon est en inclusion totale sauf pour l'Éducation Physique et Sportive). Il dispose d'un AVS dans certain cours.

Mise en place du SESSAD (service d'éducation spéciale et de soins à domicile) des Noisetiers. Son éducateur se nomme Medhi.

2015/2016 Lycée Escoffier 1ère Année APR (Agent polyvalent de restauration)

Léon dispose d'un AVS pour l'ULIS : François ainsi que d'un éducateur SESSAD : Mehdi

Léon est en classe ULIS, en inclusion totale même pour l'EPS avec aménagement pour les sports collectifs.

François intervient en cours de pratique avec M. Choney (qui a peur que Léon blesse quelqu'un avec un couteau) alors qu'il est non violent.

Finalement la conclusion de Nathalia est la suivante : « Malgré cette loi 2005 il est encore très compliqué de scolariser un enfant avec un handicap. Il s'agit de toujours composer avec les contrats précaires des AVS ou leur non investissement et avec les instituteurs ou institutrices ou professeurs qui vous font sentir que votre enfant n'a pas sa place et serait nettement mieux en institution....

L'enfant doit avoir des parents déterminés car il est sur la touche constamment...

Ne parlons pas de "chance égale" avec les autres élèves c'est un leurre....

Nous avons dû durant la scolarisation de Léon faire appel à des Associations de défense, à l'ARS, au Conseil Régional et même au CDAPH, organe de décision de la MDPH (il est important d'avoir de bonnes relations). La scolarisation d'un enfant avec handicap est très complexe malgré ce que l'on dit c'est pour cela que de nombreux parents ne se sentant pas capable ou se laissant bernier.... »

Pour conclure cette étude, rappelons que l'inclusion peut également se faire en milieu extra-scolaire. L'éducation d'un enfant ne se fait pas qu'au sein de l'école ou de la famille. Elle se joue également au sein des différentes structures de loisir (club de sport, ateliers de danse, d'art...). C'est notamment le

cas au sein de l'ALSH (accueil de loisir sans hébergement) du Clos Fleuri à Mulsanne (72230) qui accueille chaque été Chris, atteint d'un handicap moteur et participant à tous les jeux avec les autres enfants. Les animateurs ont réussi à l'intégrer au sein de la structure, en l'accompagnant quand cela est nécessaire et en le considérant comme tout autre enfant du centre.

BIBLIOGRAPHIE :

- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (<http://education.gouv.fr>)
- <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html>
- <http://eduscol.education.fr/cid53163/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis.html>
- <http://media.education.gouv.fr/> (charte université-handicap de 2007)
- <https://www.legifrance.gouv.fr/>
- Revue française de pédagogie, Suzanne Mollo-Bouvier : B. Belmont, A. Vérillon – Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?
- Conclusions de la mission IGAS-IGEN consacrée à l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés. Bernard GOSSOT rapporteur de la mission IGAS-IGEN.
- Rapport n° 2011-104 septembre 2011 de l'IGEN sur les CLIS.
- Maif.fr : Le système éducatif, grandes réformes et réajustements.
- Handicap.fr (pour la loi de 2005 : <https://informations.handicap.fr/decret-loi-fevrier-2005.php>)
- Rapport pour le Président de la République, par M. Paul Blanc sur la scolarisation des élèves handicapés, en 2011.
- <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr> (concernant les AESH)
- handi-u.fr
- cpu.fr (Charte université-handicap de 2012).