





# Actes du congrès national de l'ANDEV

Éducation inclusive : un projet de société

« Parions sur les dynamiques territoriales  
pour contribuer à ce projet »

Saint-Étienne, 28, 29 et 30 novembre 2018

2019 Éditions WEKA – 39, boulevard Ornano – F. 93288 Saint-Denis Cedex  
Tél. : 01 53 35 16 00 – Fax. : 01 53 35 17 01

Directrice de publication : Nathalie Marthe-Bismuth  
Éditrice : Alice Lecomte  
Responsable de production : Olivier Lagrange  
Chargée de publication : Pascale Roméo  
Composition et mise en page : Nord Compo  
Impression : ISIPRINT – F. 93210 La Plaine-Saint-Denis  
Imprimé en UE, 2019

Parution : 4<sup>e</sup> trimestre 2019  
Tous droits réservés – Reproduction interdite  
ISBN 978-2-7337-1236-8

*« La plus belle histoire de l'homme,  
c'est sa diversité. »*

Charles Gardoux





# Sommaire

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Remerciements.....</b>   | <b>11</b> |
| <b>Enjeux et problématique du congrès 2018 .....</b>  | <b>13</b> |
| Éducation inclusive : un projet de société.....   | 13        |
| <b>Chap. 1 – Journée du mercredi : ouverture du congrès et conférence ....</b>  | <b>15</b> |
| Discours de Samy Kefi-Jérôme, adjoint au maire chargé<br>de l'Éducation, ville de Saint-Étienne.....                                | 15        |
| Mot d'ouverture et de bienvenue de Rozenn Merrien,<br>présidente de l'ANDEV, directrice de l'Enfance,<br>ville de Saint-Denis ..... | 18        |
| Discours de Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation<br>nationale (support vidéo).....   | 19        |
| Conférence de Serge Thomazet.....   | 20        |
| <b>Chap. 2 – Journée du jeudi : ateliers et conférence.....</b>   | <b>27</b> |
| Atelier 1 – Changer sa posture professionnelle<br>pour favoriser l'inclusion.....   | 27        |
| Atelier 2 – Enfants à besoins particuliers :<br>quelle inclusion sur les temps de loisirs ? .....                                   | 33        |
| Atelier 3 – Éducation inclusive, une chance pour tous :<br>enjeux des nouveaux PEdT ? .....   | 40        |
| Atelier 4 – Accueillir et accompagner<br>les parents des enfants à besoins particuliers .....                                       | 47        |

|   |            |
|---|------------|
| Atelier 5 – Mobiliser et mettre en synergie<br>tous les acteurs de l'éducation inclusive .....  | 55         |
| Atelier 6 – L'inclusion des enfants issus de familles<br>en très grande précarité.....  | 61         |
| Atelier 7 – Agir pour prévenir les risques<br>de déscolarisation .....  | 67         |
| Atelier 8 – Accueillir et accompagner l'inclusion<br>des enfants migrants et allophones .....   | 81         |
| Atelier 9 – « Et toi, qu'aurais-tu fait à ma place ? »<br>Découverte sensorimotrice.....  | 85         |
| Atelier 10 – Accueil du handicap : cadre juridique<br>et état des lieux depuis la loi du 11 février 2005.<br>Rôle et missions des AVS et des AESH ..... | 87         |
| Atelier 11 – Analyse des pratiques professionnelles<br>pour accompagner la transformation<br>vers l'éducation inclusive.....                            | 92         |
| Atelier 12 – Partenariat au service de l'éducation inclusive :<br>retours d'expérience.....   | 94         |
| Atelier 13 – Mobiliser des financements<br>en faveur de l'éducation inclusive .....   | 98         |
| Atelier 14 – Aménager les espaces<br>pour que chacun trouve sa place.....   | 106        |
| Atelier 15 – Pause méridienne :<br>comment l'identification des besoins fondamentaux<br>éclaire-t-elle les besoins particuliers ? .....                 | 109        |
| Atelier 16 – Témoignage sur des pédagogies inclusives .....   | 112        |
| Conférence de Serge Ramel.....  | 117        |
| <b>Chap. 3 – Journée de vendredi : table ronde et clôture du congrès .....</b>  | <b>123</b> |
| Table ronde : « L'éducation inclusive, c'est possible ! » .....   | 123        |
| Conclusion des travaux : intervention de Josef Schovanec.....   | 129        |



|   |            |
|---|------------|
| Clôture du congrès : allocution de Rozenn Merrien,<br>présidente de l'ANDEV .....   | 131        |
| <b>Épilogue.....</b>  | <b>135</b> |
| <b>Bibliographie .....</b>  | <b>137</b> |
| Les ressources proposées par les intervenants<br>et les animateurs du congrès ..... | 137        |





## Remerciements

L'ANDEV, en la personne de Rozenn Merrien, sa présidente, remercie toutes les personnes qui ont contribué par leurs écrits ou interventions à la production de ces actes.

Un grand merci donc :

À tous nos intervenants,

À notre grand témoin, Josef,

Aux étudiants de l'université de Saint-Étienne, Clémence, Laetitia, Charli, Johana, Reïhane, Samia et à Manon Pesle, maître de conférences

Aux membres de la commission permanente, du conseil d'administration et du bureau de l'ANDEV pour leurs relectures éclairées, un remerciement tout particulier à Guillaume Pike,

Aux animateurs des ateliers et tables rondes,

Aux membres du comité de pilotage du congrès,

À Janine Bouvat et Marion Aubert pour la coordination de ces actes écrits.



# Enjeux et problématique du congrès 2018

## Éducation inclusive : un projet de société

Chaque enfant a des besoins éducatifs particuliers, mais tous les enfants n'ont pas les mêmes « moyens » pour grandir. **Comment agir sur les systèmes éducatifs pour permettre l'inclusion de tous ?** Parions sur les dynamiques territoriales pour contribuer à ce projet.

Même si l'inclusion est généralement reliée au handicap, ce concept fait référence à différentes réalités, que le handicap soit physique, psychique, social ou culturel. Alors que la notion d'inclusion a aujourd'hui remplacé le terme d'intégration, cette nouvelle approche ouvre la voie d'une société qui accepte et accueille chacun, quelles que soient ses caractéristiques, dans une démarche partagée porteuse d'espoir.

Pour l'Unesco, les adaptations à engager doivent l'être au niveau de la société et non de l'individu. L'éducation inclusive est ainsi définie comme *« un processus qui implique la transformation des écoles et autres centres d'apprentissage afin qu'ils puissent s'occuper de tous les enfants – notamment les garçons, les filles, les élèves appartenant à des minorités ethniques et linguistiques, ceux issus de populations rurales, ceux affectés par le VIH et le sida, qui sont handicapés et qui ont des difficultés à apprendre –, et offrir à tous, jeunes et adultes, des possibilités d'apprentissage ».*

Ce congrès s'est construit avec la volonté de valoriser et promouvoir l'éducation inclusive et les actions initiées sur les territoires, de mettre en relief les domaines pour lesquels une attention particulière s'impose, de renforcer le développement des politiques nationales et territoriales associées.

Les villes, les intercommunalités, les départements, les régions et les acteurs de l'éducation sont confrontés à la diversité des publics, à la différence tout autant qu'à la singularité des individus. Chacun de ces territoires agit au quotidien pour que les enjeux d'une éducation inclusive s'inscrivent au sein des

différents projets, pour que ces fragilités humaines et sociales prennent place dans les projets éducatifs, et autres PEdT. Parce que seule l'action collective de l'ensemble des institutions publiques peut faire sens, des collaborations durables s'engagent entre les acteurs éducatifs d'un territoire pour contribuer à réduire les inégalités.

Plus que sur tout autre sujet, ce congrès se veut exigeant et innovant, pour que les politiques éducatives de demain, terreau d'épanouissement des enfants et des jeunes, engagent une évolution des regards et des pratiques sur les différences et la singularité : comment penser les systèmes éducatifs et agir sur eux pour favoriser l'inclusion de tous ?

**Comment transformer nos organisations pour accueillir chaque enfant avec ses besoins propres et son identité particulière ?** Comment cette organisation éducative, que l'on souhaiterait inclusive en s'adaptant à chacun, concourt-elle à la réussite et à l'épanouissement de tous ?

Lieu de partage, d'échanges et de réflexions, ce congrès 2018 a permis d'identifier et de trouver collectivement des réponses à ces questions et à celles qui, immanquablement, se sont posées sur notre chemin.

# 1

## Journée du mercredi : ouverture du congrès et conférence

### **Discours de Samy Kefi-Jérôme, adjoint au maire chargé de l'Éducation, ville de Saint-Étienne**

*Samy Kefi-Jérôme, adjoint à l'éducation et la petite enfance, après avoir souhaité la bienvenue à tous les congressistes, a formulé le vœu que ce séjour soit l'occasion de changer de regard sur la ville de Saint-Étienne. Il a rappelé combien il était ravi d'accueillir ce 27<sup>e</sup> congrès de l'ANDEV sur le thème de l'éducation inclusive à la Cité du design, située au cœur de la Manufacture d'armes, haut lieu de l'époque industrielle.*

Aujourd'hui, Saint-Étienne est la seule capitale européenne titrée par l'Unesco en design. C'est une ville transformée en une pépinière d'entreprises, de start-up, avec une école de design qui ouvrira en 2021, et un grand pôle universitaire de recherche. C'est donc ici que se trouve le symbole du renouveau stéphanois, au cœur d'un quartier que l'on appelle le Quartier créatif, dans la Cité du design.

Depuis 2014, nous avons accueilli 1 500 enfants supplémentaires pour une population scolaire de 17 000 enfants sur le territoire. C'est la plus forte progression depuis vingt ans ! Cela traduit le dynamisme réel de notre ville : scolariser et accueillir 1 500 enfants supplémentaires, cela implique aussi le travail et l'adaptation permanente des services.

Je suis honoré de vous accueillir à Saint-Étienne, parce que la relation qui existe ici entre les élus et les équipes techniques est formidable, d'une part

à travers le binôme qu'ils constituent au quotidien, et d'autre part grâce à la traduction concrète des projets conçus ensemble sur le terrain.

Vous êtes les piliers de la République. Vous gérez dans vos communes les plus gros budgets. Vous êtes aux avant-postes des défis d'aujourd'hui et de demain parce que vous vous confrontez, au travers des enfants et de leurs familles, aux mutations rapides de la société. C'est par votre action que nous mettons en place les très nombreuses politiques éducatives nationales et territoriales. Vous permettez que ces dispositifs fonctionnent et que le partenariat avec l'Éducation nationale demeure de bonne qualité.

Nous sommes réunis autour d'un thème qui nous tient à cœur : l'inclusion. À ce sujet, je souhaiterais partager avec vous une anecdote récente : avec Gaël Perdriau, le maire de Saint-Étienne, nous nous sommes rendus à Paris pour recevoir le prix Territoria d'or sur les questions d'urbanisme. Nous avons un conseil municipal des enfants comme dans la plupart des communes, et nous avons le label Ville amie des enfants. Nous avons dans ce cadre décidé de confier à une petite équipe d'enfants au sein de la commission handicap la réflexion sur l'aménagement d'un jardin dans un espace public.

Les enfants élus du conseil ont réalisé un parc accessible pour les enfants en situation de handicap. Et ils ont gagné un prix pour ce projet ! Le maire, plutôt que d'aller chercher cette récompense ou m'y envoyer seul, a souhaité s'y rendre avec les enfants, tous les enfants, et notamment certains en situation de handicap. Ils ont été accueillis à l'Assemblée nationale et se sont exprimés devant plus de 300 personnes représentant des collectivités. C'était très émouvant de voir ces enfants remerciés parce qu'ils avaient permis à d'autres enfants en situation de handicap de pouvoir jouer comme n'importe quel autre gamin dans ce parc. Il fallait voir le sourire de ces enfants pendant cette journée, c'était magnifique !

Mais à la gare, vingt-cinq minutes avant l'heure du départ du train, nous avons vécu une très mauvaise expérience. Une maman accompagnatrice et son fils qui était en fauteuil ont failli ne pas monter dans le train avec nous. En effet, selon les règles SNCF d'accès aux trains des personnes en fauteuil, ils devaient être présents trente minutes avant le départ du train... Il a fallu une vive intervention de Monsieur le maire pour que ce garçon puisse voyager avec le reste du groupe. En une fraction de seconde, j'ai vu le visage de cet enfant changer. Lui, qui était émerveillé par cette journée où il était au centre de l'attention, qui était fier de ce qu'il avait pu apporter à la ville de Saint-Étienne, s'est retrouvé soudain coincé sur un quai, et complètement impuissant, comme sa maman. Ce visage m'a profondément marqué et doit nous rappeler que notre rôle est essentiel sur les questions d'inclusion, **toutes les questions d'inclusion : celles liées au handicap, mais aussi l'inclusion sociale, l'inclusion pour les enfants qui arrivent de l'étranger, l'inclusion sur le numérique**, car c'est quelque chose qui va grandissant ; tout cela nous impose de faire de l'inclusion une priorité !



Nous le savons tous : cela coûte cher. Mais cela permettra à ces enfants, notamment pendant les temps scolaire et périscolaire, de sortir du parcours du combattant qu'ils vivent au quotidien et de gagner la confiance des familles : confiance dans la République, dans l'école, dans l'action publique, parce que, justement, nous faisons en sorte et nous ferons en sorte que tous les enfants soient considérés comme des enfants extraordinaires.

*Pour conclure, Samy Kefi-Jérôme a souligné la densité et la richesse du programme des trois jours de ce congrès ANDEV 2018.*

## Mot d'ouverture et de bienvenue de Rozenn Merrien, présidente de l'ANDEV, directrice de l'Enfance, ville de Saint-Denis

Ces trois jours doivent cultiver l'envie de nous mettre en mouvement. La Cité du design est un lieu emblématique de créativité et d'innovation. Les enjeux actuels de l'éducation trouveront une réponse dans la conjugaison de ces deux qualités.

**Le service public d'éducation doit aujourd'hui se transformer pour devenir inclusif, accessible aux enfants ordinaires comme aux enfants extraordinaires.**

L'éducation inclusive de différents publics (enfants handicapés, exclus socialement ou économiquement, souffrant de troubles de l'apprentissage...) s'impose à nous et nous questionne : comment penser les systèmes éducatifs et agir sur eux pour que l'éducation soit celle de tous et ne laisse personne sur le bord du chemin ? Pour que chacun, quelle que soit sa singularité, soit accueilli ? Chacun s'enrichit à se soucier de l'autre, à vivre avec l'autre. Il n'y a d'autre voie que de s'adapter, tout en étant conscient des embûches face à la diversité des situations, afin de ne pas prendre le risque d'exclure ou de discriminer, dans tous les lieux et durant tous les temps de vie de l'enfant : école, accueil de loisirs, séjours de vacances, repas, loisirs...

C'est pourquoi le partenariat entre l'État, les collectivités et les associations est une condition indispensable à la réussite de cette ambition inclusive.

Ce congrès, inclusif, se vivra aussi contributif. En effet, afin de prolonger la richesse du débat au-delà des trois jours, nous allons engager ensemble la rédaction d'un manifeste en collaboration avec les participants, pour valoriser lors de ce congrès de Saint-Étienne la mise en mouvement des acteurs éducatifs au service d'une éducation réellement inclusive.

## Discours de Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale (support vidéo)

Pour Jean-Michel Blanquer, l'inclusion est d'abord un formidable objet de travail pour les acteurs de l'éducation. Plus encore, il s'agit pour lui et Sophie Cluzel, la secrétaire d'État chargée des Personnes handicapées, d'un enjeu digne des plus francs engagements politiques.

La politique publique en matière d'école inclusive fait des progrès depuis maintenant plus de vingt ans. On retrouve des progrès quantitatifs, notamment en termes de recrutement de professionnels pour accompagner et aider les enfants, ainsi que des progrès qualitatifs à travers l'investissement dans la formation des professeurs et enseignants.

Aujourd'hui, on dénombre 340 000 enfants présentant des handicaps différents. Ce phénomène massif interroge positivement l'école à la possible personnalisation des parcours au sein de l'institution scolaire.

Cela oblige à travailler de façon conjointe, à faire des efforts en matière d'équipement, et surtout à raisonner au plus près du terrain (école, collège, lycée). C'est ce que mettent en exergue les pôles inclusifs d'accompagnement localisé (PIAL), pour parvenir à un continuum dans l'accompagnement entre les temps scolaires et périscolaires. À cet égard, si la précarité des emplois dédiés au traitement de l'inclusion sur le territoire est une problématique sérieuse, il convient de travailler l'unité des acteurs.

### « L'INCLUSION SOCIALE, C'EST QUOI ? »

L'inclusion est un peu comme un hamac : des cordes entrelacées qui, toutes unies, permettent à l'individu d'être soutenu quel qu'il soit et quelles que puissent être ses activités. L'exclusion serait alors les ciseaux venant couper ces cordes.

**Une société inclusive est une société qui respecte les différences, les croyances de tous, sans discrimination.** C'est une société accessible qui ne laisse personne au bord de la route, qui laisse chacun participer à la vie de la communauté, avec les mêmes droits et les mêmes services...

Voir [www.parlonsinclusion.org](http://www.parlonsinclusion.org) (support vidéo).

## Conférence de Serge Thomazet

Commençons par rappeler, en introduction de cette conférence, le travail formidable de Corinne Merini sur la notion de partenariat, car dans les faits l'inclusion est d'abord un effort nécessairement collectif, collaboratif. Pourtant, l'école a le sentiment d'œuvrer seule, soumise à l'injonction d'accueillir tous les enfants, quelles que puissent être leurs problématiques. Chacun ferait-il, à sa manière, de l'inclusion dans son coin ?

La loi de modernisation de l'action publique de 2014 invite les différents services déconcentrés ou décentralisés de l'État à travailler ensemble à l'école inclusive. Des formations sont proposées dans ce sens par la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA) et, en Auvergne-Rhône-Alpes, par l'agence régionale de santé (ARS). Il s'agit de formations intersectorielles, réunissant des professionnels d'horizons divers sur des thématiques relatives à l'inclusion.

Avant toute chose, il paraît toutefois incontournable de comprendre que **société inclusive et école inclusive sont liées, par essence, l'une à l'autre**. Cela rend d'ailleurs la question de l'inclusion assez complexe à traiter – au moins autant que les situations sociales vécues par les personnes touchées par diverses formes d'exclusion. Il convient, à cet égard, de rappeler l'urgente nécessité d'un mouvement.

### UNE ÉCOLE INCLUSIVE, C'EST QUOI ? POUR QUI ? POURQUOI ?

Une école inclusive est d'abord un projet à propos duquel il faut s'accorder. Par exemple : partageons-nous le point de vue selon lequel tous les enfants peuvent aller à l'école ? L'inclusion concerne-t-elle seulement les capacités d'accueil des structures scolaires ? Il faut avant tout préciser notre intention.

L'inclusion renvoie à un ensemble de problématiques plus larges que le handicap. Il est possible d'évoquer l'inclusion des enfants allophones, celle des enfants en détresse sociale ou connaissant des différences culturelles avec les canons académiques attendus par l'institution. Concernant ce dernier cas de figure, un détour par les modèles éducatifs d'Amérique du Nord peut s'avérer constructif.

## QUE PROVOQUE CETTE INJONCTION DANS L'ÉCOLE ? QUELLES SONT LES DIFFICULTÉS VÉCUES DANS L'ÉDUCATION NATIONALE ?

Avant de répondre à ces interrogations, un retour historique s'impose afin de bien cerner les trois paradigmes qui ont défini la place des enfants considérés comme *différents* aussi bien dans l'école que dans la société.

### ■ Un peu d'histoire

Trois périodes sont observables. Dans la première, avant 1975, l'idéologie dominante conduisait à la **ségrégation sociale et spatiale des personnes différentes**. Ces dernières étaient réunies dans des établissements spécialisés. Leur éducation, et plus largement leur vie, se passaient à l'écart de la société civile. Dans les années d'après-guerre (1940-1950) notamment, le gouvernement a créé un grand nombre de lieux d'éducation séparés du monde *ordinaire* par le biais d'associations.

La deuxième période a été marquée par l'adoption de la loi d'orientation du 30 juin 1975 qui circonscrit le concept de handicap. Cette loi valorisait l'idée que, autant que faire se peut, **tous les enfants doivent aller à l'école ordinaire**. Un grand nombre de dispositifs et d'interfaces ont alors été créés afin de répondre aux besoins des enfants accueillis. La plupart des enfants concernés étaient des élèves porteurs d'un handicap moteur ou sensitif et ont été pris en charge à travers les systèmes de classes d'intégration scolaire (Clis). Durant cette **période, dite d'intégration**, des traductions des contenus scolaires en langue des signes et en braille ont été élaborées et ont formé un ensemble d'interfaces qui ont rendu lesdits contenus accessibles. Il faut aussi souligner l'importance qu'ont pu prendre les établissements et services d'aide par le travail (ESAT), les unités pédagogiques d'intégration (UPI) et l'enseignement spécialisé.

Toutefois, après trente ans d'intégration scolaire, tous les enfants ne sont pas encore accueillis à l'école. Il s'agit surtout d'élèves qui ne peuvent pas suivre les enseignements ordinaires, dans leur classe d'âge de référence. Un problème d'accessibilité didactique, pédagogique, se pose aux élèves atteints par exemple de troubles de la communication ou du comportement, ou encore de lourds retards intellectuels. La prise de conscience de ces problématiques d'accessibilité a suscité une critique de l'école intégrative ainsi formulée : « *On a fait des efforts pour construire des patchs, des dispositifs [...], des structures pour permettre aux enfants d'être scolarisés dans une école qui n'a pas été faite pour eux.* » Aussi, tous les enfants ne seront pas acceptés à l'école.

La dernière période qu'il est possible de cerner s'illustre dans la dynamique actuelle de l'**inclusion**. Elle est marquée par la loi du 11 février 2005 relative

au handicap qui traduit un changement de paradigme important. En effet, celle-ci garantit le **droit** (auparavant, il ne s'agissait que de la *possibilité*) **de chaque enfant à prétendre à une place dans l'école ordinaire**. Se faisant, la loi consacre la fin de la période du système d'intégration. Elle place aussi les agents de l'Éducation nationale en devoir d'accueillir chaque enfant qui en fait la demande, quelle que soit sa situation.

S'il est possible de parler de changement de paradigme, c'est parce que la logique centrée sur les besoins particuliers, conduisant à une dynamique de compensation, est remplacée par une logique de transformation de l'offre scolaire dans son ensemble. L'enjeu est alors de permettre aux enfants « d'avoir de l'école ». Autrement dit, au-delà de l'accessibilité physique de l'école, il s'agit de l'**accessibilité aux apprentissages**. Ce renversement de paradigme exige un débat idéal sur le traitement, la conception de la différence dans l'institution : dans une perspective inclusive, il ne s'agit pas de gommer les différences mais de faire en sorte qu'elles ne comptent plus dans la possibilité d'apprendre en milieu *ordinaire*.

### ■ Et aujourd'hui, concrètement ?

La scolarisation quantitative des élèves en situation de handicap fonctionne : on observe une augmentation du nombre d'enfants scolarisés en unités locales d'inclusion scolaire (Ulis), en établissements spécialisés et en classes ordinaires. Cela étant, la véritable signification du concept d'inclusion scolaire commande l'attention aux apprentissages réalisés par les élèves.

Il importe ici de souligner, dans un paradigme d'inclusion scolaire, l'écart trop important entre l'enfant (ses besoins et ses attentes en matière d'enseignement) et l'offre scolaire de l'école élémentaire et du collège.

En pratique, les enseignants rencontrent des difficultés à accueillir l'ensemble des enfants qui en formulent la demande et à leur proposer un enseignement qui leur soit profitable. Cela entraîne une réflexion nécessaire sur la façon dont est pensée la réforme en France. Le procédé descendant des décisions politiques, impactant les pratiques, constitue pour les acteurs de terrain un réel défi de mise en œuvre. Dans d'autres États (notamment en Europe du Nord), la marche inverse peut s'observer : les changements de pratique s'opèrent, puis la législation s'adapte.

Les limites de l'institution dans la mise en place d'une politique éducative inclusive sont d'abord illustrées dans la difficile effectivité de l'accessibilité physique qui nécessite des aménagements souvent coûteux. Ainsi, de nombreuses familles ont-elles longtemps patienté avant que leurs enfants aient le droit d'aller à l'école ; or, elles sont encore nombreuses à attendre aujourd'hui, confrontées au non-aménagement des lieux et des enseignements.

Aujourd'hui, il est donc plus juste de parler d'**intégration poussée** que d'inclusion. La gestion du handicap est situationnelle (au cas par cas) et les enseignants se sentent seuls face à l'injonction et à ses résultats.

Devant cet état de fait, Serge Ebersold, directeur de la chaire accessibilité au Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) avance ceci : « *Plaçons le devenir de l'enfant au centre de notre préoccupation.* » Autrement dit, il propose de mettre l'enfant au centre « de son projet » de façon à cerner la façon dont l'école va pouvoir l'aider. Un exemple encourageant est celui d'une jeune trisomie devenue enseignante en Argentine.

Dans une telle perspective, il importe de réfléchir à la potentielle **contribution des personnes en situation de handicap à l'économie, au social...**, voire à la réponse des enjeux auxquels notre monde est aujourd'hui confronté : l'augmentation significative des populations dépendantes et migrantes, des actifs moins nombreux que les non-actifs... En regard, le potentiel des personnes en situation de handicap n'est pas négligeable. De la sorte, l'inclusion se teinte d'un intérêt pour la société et rend l'accessibilité à la participation incontournable<sup>1</sup>.

En la matière, ce que les scientifiques appellent la « *définition sociale du handicap*<sup>2</sup> » doit évoluer dans le sens où l'adaptation pédagogique, sociale et matérielle de l'environnement tend vers l'accessibilité et la bienveillance. Plus encore, la transformation du paradigme intégratif au paradigme inclusif comprend trois passages nécessaires :

- d'une logique de protection à une logique de participation ;
- d'une logique de compensation à une logique d'accessibilité ;
- d'une logique d'égalité à une logique d'équité (par exemple, en 1981, avec la création des zones d'éducation prioritaire, le « donner plus à ceux qui ont moins » du ministre de l'Éducation nationale Alain Savary).

Dans les faits, ces trois changements de logique sont à la source d'**injonctions paradoxales** qui, aujourd'hui, posent une série de dilemmes aux enseignants. Un exemple éloquent de tels dilemmes ? L'évaluation des élèves à l'école. La logique d'équité exige la compensation des problématiques individuelles dans un système méritocratique marqué, pour être juste, par un impératif égalitaire (donner les mêmes chances à tous). Plus encore, l'examen final sanctionnant la réussite des études ne tolère guère d'aménagements. Ainsi, penser l'égalité et l'équité dans un même système peut présenter des conflits moraux devant lesquels les enseignants se sentent délaissés.

1. Faire feu de tout bois pour transformer la société dans le sens de la philosophie inclusive. Nonobstant, il semble impératif de rappeler que l'inclusion est, avant d'être un objet intéressé, un droit.

2. Nathalie Bélanger et Hermann Duchesne (dir.), *Des Écoles en mouvement : inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*, Ottawa, Presses de l'université d'Ottawa, 2010.

## ■ Penser l'inclusion de tous

Pour en sortir, il faudrait pousser le changement de paradigme jusqu'au bout, c'est-à-dire considérer l'inclusion de tous et non pas uniquement celle des enfants diagnostiqués en situation de handicap. L'école inclusive est encore considérée comme un dispositif pour les élèves handicapés, ou pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. **Il faut passer à une école qui soit capable de répondre aux besoins particuliers des élèves dans leur ensemble.** Les élèves en situation de handicap deviendraient alors un moyen pour repenser l'école afin que les élèves en grande difficulté et en difficulté puissent progresser de façon plus évidente. Il faut ainsi penser **l'inclusion comme un potentiel bénéfice pour tous.**

Le rapport élaboré en 1978 par la philosophe britannique Mary Warnock, *Rapport de la commission d'enquête sur l'éducation des enfants handicapés et des jeunes gens*<sup>1</sup>, semble important pour cerner les besoins des élèves d'une manière globale :

- besoins d'aménagement pour accéder aux enseignements (que l'élève soit capable d'aborder, de travailler) ;
- besoins d'aménagement dans les programmes (contenus d'enseignements) ;
- besoins d'attentions particulières pour les difficultés liées au comportement et l'affectivité.

## ■ Créer un espace « inter-métiers »

Une dernière problématique paraît importante à soulever. Les ruptures au sein des temps de vie de l'élève proviennent d'une construction historique des institutions prenant en charge l'éducation de l'enfant (l'école, la famille et les structures périscolaires). Ces ruptures constituent un obstacle à une prise en charge inclusive sur la totalité des temps de l'enfant.

Le travail « chacun dans son monde » doit être remplacé par une rencontre de ces trois institutions afin qu'un espace « inter-métiers » soit mis en place. Ce dernier, dans des modalités de travail collaboratives, sera un point névralgique de la mise en place d'une prise en charge inclusive. Encore faudra-t-il abolir les peurs liées à la territorialité des activités, c'est-à-dire l'idéologie qui conduit à dire : « Chacun son expertise, chacun son domaine. » Cela implique de construire des ponts, de créer un cadre au partenariat.

1. Le texte du rapport, en langue anglaise, *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, est disponible à l'adresse suivante : [www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html](http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html)



Pour parvenir à cela, un nouveau type de professionnels, reconnus par un diplôme extrêmement récent (le **certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive**, Capei), représente une formidable ressource. Il s'agit d'acteurs inter-métiers (souvent des enseignants) capables de mettre en relation les professionnels et d'animer des groupes avec, pour leit-motiv, de faire sens commun.

N'oublions pas non plus les familles et l'expertise parentale.

Et pour le mot de la fin de cette conférence, je nous dis : « *Passons du militantisme au faire, à l'expérience.* »

## QUESTIONS

### ■ **L'école se retrouve souvent seule pour mettre en œuvre l'inclusion d'un enfant ! Quels partenariats doit-elle mettre en place pour faciliter cette inclusion ?**

Il existe une multitude d'exemples où des partenariats sont élaborés : nous parlions des Capei, mais il existe aussi des réseaux enseignants d'aide et d'éducation à domicile (Sessad) qui représentent un levier important.

### ■ **Comment convaincre les parents que l'inclusion n'enlève rien à leur enfant et sortir de la logique individualiste du « mon enfant d'abord » ?**

Il est de notoriété internationale que l'école française est bonne pour former des élites (elle s'est construite comme cela). L'exemple souvent avancé pour valoriser l'inclusion est celui des pays scandinaves, qui proposent une école très inclusive et obtiennent les meilleurs résultats au classement PISA (programme international pour le suivi des acquis des élèves).

Raisonner en termes de besoins particuliers dans une perspective inclusive conduit à modifier l'offre scolaire de façon à ce que l'ensemble des problématiques rencontrées par les élèves soient prises en compte. Ainsi, un élève dyslexique et un élève en difficulté sociale sont aidés de la même façon et bénéficient tous deux du dispositif mis en place<sup>1</sup>.

1. Pour plus d'idées, voir la conférence de Sylvie Cèbe et Isabelle Roux-Baron donnée à l'Institut français d'éducation en décembre 2017 : *Naramus, un outil pour apprendre à comprendre et à raconter*. La conférence est accessible sur le site du centre Alain Savary à l'adresse suivante : [centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/naramus](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/naramus)

## ■ Qui est légitime pour piloter l'éducation inclusive ?

Il n'y a pas encore de réponse à cette question... Cela dit, l'utilisation d'une charte commune (comme un accord sur les mots) pour définir des notions comme « partenariat », « coopération », « collaboration », « difficulté scolaire » et « besoins particuliers » semble nécessaire pour trouver un consensus sur l'action à mettre en œuvre. Pour répondre aux exigences d'un nouveau paradigme, il semble pertinent de travailler en organisation horizontale afin de trouver des solutions au travers de la négociation des différents acteurs de l'éducation.

## ■ Quels doivent être les rôles et places des parents ?

L'expertise parentale est à développer et à écouter. Néanmoins, « *l'école doit être à elle-même son propre recours* » (Philippe Meirieu). L'éducation sort de l'école. Aussi faut-il une cohérence, une mise en phase des familles et des écoles, tout en conservant des espaces séparés.

## ■ Quelle place laisse-t-on à l'enfant sur ces questions-là ?

La place des enfants est centrale. Certains résultats internationaux montrent qu'une école inclusive passe par l'accueil des enfants par les enfants.

## ■ Est-ce un enjeu de financement uniquement ?

Non, une meilleure solution serait peut-être une mise en projet. Face à l'injonction, les questions et remarques des enseignants sont quantitatives (les moyens, les façons de procéder) mais ne portent pas sur « que faire ? ». Il y a donc un enjeu d'accompagnement pédagogique vers cette interrogation : quelles sont les modalités d'enseignement qui permettent le respect par l'école du contrat passé avec les familles par la loi de 2005 ?

## ■ Qu'en est-il de l'émotion dans le cadre scolaire, là où justement il ne faudrait pas être dans l'émotion ?

L'école se doit d'être bienveillante. Il reste quelque chose à construire dans la capacité à être à l'écoute des élèves et des collègues. Il faudrait aussi être en mesure aujourd'hui de prendre en compte la dimension affective dans les apprentissages.

## 2

# Journée du jeudi : ateliers et conférence

## Atelier 1 – Changer sa posture professionnelle pour favoriser l'inclusion

### ■ Intervenants

- **Nadège You**, chef de service soutien et accompagnement des familles, association Handisup
- **Nicolas Forget**, moniteur éducateur au service soutien et accompagnement des familles, association Handisup

### ■ animateurs

- **Thierry Malatesta**, directeur de l'Éducation de la ville de Tignes, membre du conseil d'administration de l'ANDEV
- **Blandine Marcourt**, responsable de la mission éducative et médico-sociale de la ville de Lyon, membre de l'ANDEV

## PROBLÉMATIQUE DE L'ATELIER

La loi d'orientation et de refondation de l'école renforce l'idée d'une école pour tous, avec l'objectif de promouvoir la réussite de tous les enfants et de tous les jeunes. Mais comment favoriser au quotidien l'inclusion de tous ? Quels outils peut-on mobiliser pour faire évoluer sa posture et ses pratiques professionnelles au service de l'inclusion ? Enfin, comment faciliter le parcours et l'accompagnement des familles ?

## LES MOTS-CLÉS DE L'ATELIER

On procède d'abord à une présentation des mots-clés de l'atelier. Cette étape, importante, permet à chacun d'exprimer ses ressentis et de parler de ses représentations en matière de posture tant éthique que professionnelle.

Le bilan est le suivant :

attitude ; déséquilibre ; arguments ; l'image qu'on donne ; adaptation ; bienveillance ; discernement ; remise en question ; face au public ; faire un pas de côté ; formation ; savoir-être ; accueillir ; recul ; objectivité ; écoute ; rassurer.

## LES ATTENTES EXPRIMÉES PAR LES PARTICIPANTS

Ce second temps permet de verbaliser les attentes de chacun.

### ■ L'échange

Le premier axe développé est celui de l'échange – échange sur les pratiques, mais également sur la posture professionnelle. Ce temps d'échange a vocation de permettre aux animateurs et aux agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (Atsem) qui sont en grande difficulté, voire en détresse, et ont de nombreuses craintes, d'accepter de ne pas savoir faire et d'arriver à demander de l'aide.

Partager des expériences est un catalyseur pour les équipes et enrichit leur regard et leurs compétences. C'est une opportunité pour pouvoir accompagner les agents dans le quotidien des enfants (primo-arrivants, handicapés...).

La question du **retour d'expérience** (notamment sur les difficultés de comportement) est enfin abordée, car c'est un moyen pour les agents d'appréhender la réalité des prises en charge (lors des temps périscolaires et extrascolaires), souvent contradictoires avec des formations qui demeurent trop généralistes.

### ■ Les outils

Le deuxième axe abordé par les participants questionne les solutions existantes. Il s'agit d'évoquer ici les outils susceptibles d'aider les professionnels afin de permettre cet accueil. Quand on parle d'éducation inclusive, le mot « bricolage » revient souvent... Même si l'accueil fonctionne dans de nombreuses situations, il est noté que cela est chronophage et peut provoquer des phénomènes d'épuisement pour les équipes qui sont constamment en recherche de solutions. Un consensus semble se dégager sur la nécessité

pour les acteurs éducatifs et pédagogiques de travailler sur **l'élaboration d'une charte** qui permette d'échanger, de se former...

## ■ La formation

La formation devient (naturellement) le troisième axe abordé par le collectif. Pour faciliter la prise en charge individuelle en périscolaire, il faut promouvoir la formation de tous pour toutes les catégories socioprofessionnelles et à tous les niveaux. L'appui et l'expertise des spécialistes (CHU, hôpital...), des ressources du terrain, des acteurs de l'éducation spécialisée... seront un atout non négligeable de cette offre de formation qui pourrait se développer et se décliner sur les différents territoires.

## ■ Un nécessaire changement de paradigme

Enfin, le quatrième et dernier axe abordé est le changement de paradigme et la **prise de conscience de tous les acteurs de l'éducation** (techniciens, élus...). Ainsi, les participants manifestent leur envie de bousculer les idées reçues pour permettre d'accompagner le changement dans un souci d'équité de traitement tant au niveau des écoles, des territoires, qu'au niveau des personnes. Le groupe parle d'une attention globale (d'un dialogue social) qui considère que le changement de posture passe également par la reconnaissance de la « lourdeur » des prises en charge et de l'investissement qu'elles impliquent.

Pour accueillir un enfant à besoins particuliers dans de bonnes conditions, il faut en avoir envie. Cette **motivation** doit se ressentir tant sur l'échelle politique que technique.

## ■ L'ASSOCIATION HANDISUP

Handisup est une « *association d'aide humaine, d'accompagnement social et d'inclusion, pour soutenir l'autonomie d'enfants et d'étudiants en situation de handicap*<sup>1</sup> ».

Elle a été créée en 1989 à Nantes afin de favoriser l'inclusion des étudiants en situation de handicap dans leurs études supérieures. En 2005, elle a fusionné avec l'association Handicap et scolarité. Elle offre aujourd'hui un service d'accompagnement individuel à domicile et un pôle ressources pour l'inclusion en accueil de loisirs.

1. Consulter le site de l'association : [www.handisup.fr](http://www.handisup.fr).

La Caisse d'allocations familiales (CAF) finance l'accompagnement des équipes sur la compréhension des situations afin d'aider à trouver des solutions : observations sur place, temps de réflexion, communication interne, retour sur expériences, difficultés..., dans le but de créer une émulation commune, de faire d'une contrainte une opportunité pour l'enfant d'abord mais, en réalité, pour tout le monde !

Il s'agit de se mettre dans une démarche de réflexion/action (qu'est-ce qui a fonctionné ?), et de viser une dynamique, une approche environnementale et non médico-sociale. La situation de handicap se trouve ainsi plus ou moins importante selon le contexte d'accueil (locaux, posture des professionnels...).

Il importe de changer les représentations : un enfant en situation de handicap est avant tout un enfant. Il faut travailler sur le rythme, l'organisation de l'accueil de loisirs, les transitions qui ne sont pas toujours bien pensées.

Voici les champs d'action de l'association :

■ **Favoriser la citoyenneté et la participation à la vie sociale en milieu ordinaire de vie sur tous les domaines (scolarité, formation, emploi et loisirs)**

L'association intervient pour favoriser l'inclusion en milieu ordinaire de vie sur tous les domaines que sont la scolarité, la formation, l'emploi et les loisirs. Le service inclusion de Handisup soutient les parcours des jeunes en situation de handicap et de leur famille, de leur entrée en maternelle jusqu'au premier emploi.

L'association accompagne les enfants dès l'âge de trois ans dans les accueils de loisirs ou périscolaires, les associations et clubs qu'ils fréquentent ou souhaitent intégrer. Elle accompagne également les étudiants de plus de vingt ans engagés dans des études supérieures.

■ **Proposer un service d'accompagnement et d'aide à domicile (SAAD) à domicile ou à partir du domicile**

Le SAAD d'Handisup intervient à domicile ou à partir du domicile. Ce service s'inscrit dans un projet individualisé à partir d'une évaluation globale des besoins pour des actions liées aux actes essentiels de la vie et au soutien à domicile. Cet accompagnement favorise l'autonomie et l'épanouissement des jeunes en situation de handicap dans l'exercice des activités de la vie quotidienne ainsi que le développement des activités sociales.

Le SAAD intervient auprès d'enfants, dès l'âge de trois ans, d'étudiants et de jeunes diplômés (jusqu'à un an après obtention du diplôme).

## ■ Soutenir les jeunes en situation de handicap et leur famille dans la concrétisation de leur projet

Handisup apporte un soutien aux jeunes et à leur famille afin de les accompagner dans la concrétisation de leur projet en milieu ordinaire de vie dans le respect de leurs souhaits et de leurs envies. Les services d'accompagnement d'Handisup évaluent les besoins afin d'identifier et harmoniser la recherche de solutions en fonction des situations et des environnements de vie de chacun. En collaboration avec l'utilisateur, un accompagnement personnalisé est proposé selon ces quatre axes :

- aider à la préparation et à la concrétisation des projets ;
- favoriser l'inclusion des jeunes en situation de handicap dans l'ensemble de leurs lieux de vie ;
- encourager la continuité des parcours des jeunes en situation de handicap dans leur scolarité et leur projet d'insertion professionnelle, jusqu'à l'emploi ;
- soutenir l'insertion professionnelle des étudiants et jeunes diplômés.

Pour cela, l'association propose deux services :

- un service de soutien et d'accompagnement des familles, pour les parents d'enfants âgés de trois à vingt ans ;
- un service d'accompagnement à la vie sociale (SAVS) pour les étudiants dans l'enseignement supérieur et les jeunes diplômés de vingt ans et plus. Ceux-ci doivent disposer d'une orientation SAVS ou projeter de la solliciter pour bénéficier du soutien du service.

## ■ Accompagner les partenaires actuels et futurs dans le développement de leur politique handicap

Handisup innove et développe de nouveaux partenariats pour répondre toujours mieux aux nouvelles demandes. L'association s'engage à accompagner ses partenaires actuels et futurs dans le développement de leur politique handicap au sein des :

- accueils de loisirs sans hébergement ;
- collectivités territoriales ;
- établissement d'enseignement supérieur ;
- entreprises.

## ■ Appréhender la notion de handicap afin d'assurer une meilleure inclusion au sein de la structure d'accueil

Au travers de formations ou d'actions de sensibilisation ponctuelles, Handisup soutient la professionnalisation des équipes mobilisées par l'accueil d'un enfant, d'un étudiant, d'un travailleur en situation de handicap. L'association s'adresse aux :

- équipes d'animation culturelle et de loisirs ;
- équipes pédagogiques (Éducation nationale, établissements d'enseignement supérieur) ;
- entreprises (salariés et dirigeants).

## CONCLUSION

Appréhender la question du traitement de l'inclusion par l'éducation semble beaucoup plus complexe pour les personnels hors temps scolaire, car les intervenants sont multiples et les séquences dites de « face-à-face avec l'enfant » plutôt courtes. De ce fait, il y a peu de lien avec l'enfant et la famille, et parfois peu de lien avec l'Éducation nationale. Le désir qui émane des collectivités est d'être de plus en plus associées dans les réunions, les rencontres et les temps de réflexion autour de l'enfant organisés et portés par l'Éducation nationale.

Un autre défi est de penser et mettre en œuvre une **articulation permanente entre accueil collectif et prise en charge individuelle**. Handisup peut instituer par exemple certains concepts comme celui de la « pair-aidance ».

La responsabilité de l'association est de travailler sur le projet d'accueil de l'enfant et de sa famille, et également sur le mieux-être au travail pour les professionnels : pour bien accueillir un enfant, il faut être bien soi-même. Les projets doivent ainsi faire le lien avec les personnels spécialisés des établissements, les enseignants et les personnels des collectivités. Ces orientations valorisent la mobilisation du réseau local en faveur de l'inclusion des enfants et de leur famille.



## Atelier 2 – Enfants à besoins particuliers : quelle inclusion sur les temps de loisirs ?

### ■ Intervenants

- **Sarra Ayadi**, éducatrice spécialisée, association Du fun pour tous
- **Jean-Luc Dailcroix**, directeur, Francas de la Loire
- **Sandrine Ducat**, animatrice, Francas de la Loire
- **Bruno Grosvallet**, directeur, association Du fun pour tous

### ■ animateurs

- **Stéphanie Boutier**, directrice générale adjointe de la ville de Guyancourt, membre de l'ANDEV
- **Brice Dayot**, directeur de l'Éducation de la ville de Bondy, membre de la commission permanente de l'ANDEV
- **Sylvia Roudaut**, responsable du service Enfance de la ville de Bondy, membre de l'ANDEV

Le gouvernement vient de lancer une concertation sur l'école inclusive mais à l'heure où l'Éducation nationale milite pour la signature des PEdT (projets éducatifs de territoire) et des plans mercredis pour garantir une continuité et une cohérence de l'accueil de l'enfant à la journée mais également à la semaine, comment ne pas se poser la question de l'accueil de loisirs inclusif ou plus largement la question de l'accueil des enfants dits à besoins particuliers pendant les temps de loisirs !

La grande consultation nationale « famille et handicap » dont les premiers résultats ont été communiqués en juin 2018 indiquent que 38 % des familles n'ont pas de mode de garde adapté pour leurs enfants porteurs de handicap le mercredi et les vacances scolaires et près d'une famille sur deux ne formule même pas de demande d'accueil.

Aujourd'hui, l'accueil de ces enfants pendant les temps de loisirs est non seulement une attente profonde de l'ensemble des familles concernées mais représente aussi un bénéfice concret fort pour les enfants comme pour

l'entourage : permettre aux enfants porteurs de handicap de jouer, vivre et grandir avec les autres, changer le regard sur le handicap, mais aussi permettre une meilleure organisation générale de la famille, permettre aux parents de bénéficier d'un temps de répit voire tout simplement d'exercer une activité professionnelle.

Alors face à ce défi de pouvoir accueillir les enfants porteurs de handicap pendant les temps périscolaires, quelles sont les solutions, les pistes de réflexion qui s'offrent à nous ?

Au cours de l'atelier, seront présentées les propositions de la mission nationale Accueils de Loisirs et handicap. Ces propositions seront le point de départ d'une réflexion collective sur les leviers et les freins de l'accueil des enfants à besoins particuliers pendant les temps de loisirs. S'en suivra un travail d'élaboration sur les solutions à inventer et à expérimenter sur les territoires. Les congressistes seront aidés, dans leurs réflexions, par la présentation d'expériences concrètes.

L'atelier va se concentrer prioritairement sur les accueils de loisirs, préoccupation importante des collectivités. La question n'est pas de savoir si on inclut mais comment on inclut ?

## **PRÉSENTATION D'ÉLÉMENTS SUR LA PRISE EN COMPTE DU HANDICAP DANS LES ACCUEILS COLLECTIFS DE MINEURS**

Jean-Luc Dailcroix et Sandrine Ducat présentent des éléments sur le travail de la mission nationale Accueil de loisirs et handicap, qui a produit un premier rapport le 30 mai 2018 et présentera des préconisations en décembre 2018. Ils s'appuient également sur l'enquête sur les attentes des familles ayant un enfant en situation de handicap de juin 2018.

### **■ Constats**

La question du handicap dans les loisirs n'a jamais autant fait l'objet de réflexions et d'attention. Il existe désormais un consensus sur le fait qu'il s'agit d'un sujet majeur et d'une préoccupation commune. Le développement massif de l'accueil d'enfants porteurs de handicap dans les écoles entraîne une plus forte demande de parents pour les accueils collectifs de mineurs (ACM). Néanmoins, les chiffres de fréquentation restent faibles : sur 1,9 % des enfants qui perçoivent l'AEEH en Loire-Atlantique par exemple, seulement 0,3 % sont accueillis en ACM.

En conséquence, 88 % des familles concernées par un enfant porteur de handicap sont impactées au niveau de l'emploi, faute de mode d'accueil adapté. Ainsi, 40 % des mères ayant un enfant handicapé quittent leur emploi. 38 % des familles indiquent que le manque d'accueil les mercredis et pendant les vacances impacte leur vie professionnelle. De plus, il est demandé aux familles une plus forte disponibilité en raison des besoins médicaux, des divers rendez-vous... Le décrochage professionnel se fait surtout après les trois ans de l'enfant (temps partiel notamment) car, avant, les possibilités d'accueils en crèche sont plus importantes. Souvent ce sont les mères qui sont impactées au niveau professionnel et on constate beaucoup de séparations liées à cette problématique.

Il existe encore la persistance du caractère supposé facultatif de l'accueil de l'enfant handicapé en ACM alors que c'est une obligation depuis 2005. Cet accueil limité est souvent dû à des freins financiers car 70 % des enfants bénéficiaires de l'AEEH nécessitent un encadrement adapté. Parfois, le frein est lié à des questions de santé (certaines pathologies nécessitent du matériel spécifique médical) ou à l'inadaptation structurelle de certaines structures (taille des ACM, sorties, accessibilité...).

Une analyse de la cartographie de l'offre permet de constater des situations diverses :

- Un accueil « normal » en ACM ;
- Le renfort de personnel extérieur ;
- La création de lieux spécifiques et adaptés aux accueils d'enfants handicapés ;
- L'ouverture de plus en plus d'IME en période de vacances, avec l'objectif aussi de travailler le loisir avec les acteurs déjà existants. Il y a nécessité de travailler le partenariat.

Se pose également la question de la manière dont on permet aussi aux familles et aux fratries de « souffler ».

## **RAPPEL DES PRINCIPAUX AXES DE LA NOUVELLE COG DE LA CAF AU NIVEAU DU HANDICAP**

Le principe fondateur est d'avoir une cohérence dans les politiques de soutien et d'accueil des enfants, ados et jeunes pour faciliter les continuités et éviter les ruptures de zéro à vingt ans. Les principaux objectifs en la matière sont de :

- Lever le frein financier sur les renforts d'encadrement. Cette approche est centrée sur les enfants bénéficiaires de l'AEEH, ce qui pose question sur les enfants non reconnus. De plus, la priorisation se fait pour le moment sur les crèches.

- Renforcer les missions des pôles d'appui et de ressources.
- Diversifier l'offre d'accueil en milieu ordinaire et en structures adaptées.
- Renforcer la formation des personnels d'encadrement, avec certification.

## ÉCHANGES AVEC LA SALLE

Le principe de dire oui à l'accueil des enfants handicapés ne pose pas de difficultés mais il faut faire attention à être capable de gérer la sécurité de l'enfant et celle des autres. Il ne faut pas minorer l'impact fort aussi sur la masse salariale car il est nécessaire d'avoir d'un taux d'encadrement très élevé.

Il existe des contradictions entre la volonté nationale de mieux accueillir et les réalités de terrain. Il est cité l'exemple des AESH où l'État laisse les collectivités prendre en charge ces personnels sur les temps périscolaires ou extrascolaires, malgré des condamnations, voire se désengage. Pourquoi ne pas mettre en place des groupements d'employeurs pour déprécier ce personnel et mutualiser les moyens ?

La problématique du blocage côté Éducation nationale est soulevée. Beaucoup de collectivités embauchent des AVS ou des AESH sur les temps périscolaires pour compléter leur temps de travail mais quand elles demandent l'inverse pour des animateurs à temps non complet, ce n'est pas possible pour des raisons administratives.

La politique à géographie variable des MDPH sur la question de la prise en compte des loisirs est évoquée.

Un travail en sous-groupes est mené afin d'identifier les freins et les leviers dans l'accueil d'enfants porteurs de handicap. Les freins identifiés sont :

- Le manque de communication/information des familles ;
- Le manque de coordination entre acteurs, de diagnostic partagé et de culture commune ;
- La complexité des démarches administratives pour les familles et parfois la rigidité dans les réponses apportées ;
- Le management des AVS/AESH de l'Éducation nationale sur les temps périscolaires, la répartition des heures de travail ;
- Le déficit de formation des adultes encadrants, de reconnaissance ;
- La question de la continuité éducative (entre les différents âges, les différentes structures ou administrations...).

Par contre, des leviers existent. On peut notamment envisager :

- de mettre en place des formations communes entre différents acteurs, créer des pôles ressources partagés, des itinéraires de formation portés par le CNFPT ;
- d'améliorer la communication envers les familles ;
- de rendre obligatoire dans le BAFA une formation sur les enfants à besoins particuliers ;
- d'avoir des projets d'accueil individualisés et partagés entre les différents acteurs et portés par la MDPH ;
- d'améliorer les liens entre petite enfance et écoles/ACM ;
- d'anticiper l'accueil des enfants ;
- de créer des groupements d'employeurs pour sécuriser les parcours des encadrants et de clarifier les responsabilités, mutualiser les temps de travail (AESH, animateurs...).

## **PRÉSENTATION DE L'ACTION DE LA MISSION CENTRE DE LOISIRS ET HANDICAP, PILOTÉE PAR LA CAF DE LA LOIRE ET LE DÉPARTEMENT DE LA LOIRE**

Deux coordinatrices ont été recrutées à mi-temps pour :

- soutenir les équipes d'animation et du secteur spécialisé, conseiller, informer ;
- mettre en réseau ;
- favoriser les échanges de pratiques et de ressources ;
- coordonner des projets et des expérimentations.

Des outils pédagogiques sont mis à disposition comme des malles pédagogiques et ludiques, un guide départemental...

## **PRÉSENTATION DE L'ASSOCIATION DU FUN POUR TOUS (BASÉE SUR GUYANCOURT ; [WWW.DUFUNPOURTOUS.FR](http://WWW.DUFUNPOURTOUS.FR))**

L'association a été créée suite à la loi de 2005. Elle s'est fixé plusieurs missions :

- Être un lieu d'accueil enfants/parents pour les zéro-cinq ans.
- Faciliter le répit aux aidants avec un accueil de jour pour des enfants sans solutions ou scolarisés à temps partiel.

- Développer des loisirs adaptés : centre éducatif pour les loisirs et l'inclusion, temps d'échanges avec ACM « classiques », avec sensibilisation au préalable et utilisation de loisirs et inclusion comme outil de prévention spécialisée.

L'association accueille collectivement des enfants qui n'arrivent plus à être inclus en structure ordinaire et aide à permettre individuellement l'inclusion en milieu ordinaire.

L'association accompagne des animateurs, ATSEM, AVS... sur leurs pratiques quotidiennes, sur de l'analyse de la pratique, sur comment bien réagir ou prévenir des situations complexes sur le handicap psychique par exemple.

La question du travail en équipe pluridisciplinaire est évoquée : ce qui est naturel en éducation spécialisée l'est beaucoup moins dans les métiers de l'animation ou de l'éducation.

À l'initiative de deux éducateurs spécialisés et de deux professeurs des écoles, l'association Du fun pour tous, située à Guyancourt (78), propose des dispositifs innovants et complémentaires du secteur du médico-social.

Des réunions d'analyse des pratiques, mensuelles, pour les animateurs, avec l'association Du fun pour tous, il ressort des échanges avec l'éducateur spécialisé qu'il faut :

- apprendre à recevoir les informations et se distancier de la souffrance de l'autre. La « juste distance éducative » n'est jamais acquise, elle doit être ajustée tous les jours ;
- sortir du « *je fais bien* » ou « *je fais mal* » au profit du « *je fais comme je peux, j'adapte ma manière de faire* ».

Trois profils sont constatés chez les animateurs :

- ceux qui font comme avec les autres ;
- ceux qui essayent de composer de manière spécifique ;
- ceux pour qui c'est impossible.

Le renfort d'animateurs supplémentaires n'est pas l'unique solution : il faut déjà former et accompagner les équipes. La problématique sociale est souvent plus difficile, pour les équipes, que la prise en charge du handicap. Cela vient toucher à l'identité de l'animateur : « *Je ne suis pas là pour ça* », « *Je suis là pour faire de l'animation* ».

Il faut donc transmettre des **techniques venant de l'éducation spécialisée**.

On note que l'intégration des enfants porteurs de handicap peut aider des enfants un peu compliqués, avec des problèmes de comportement : ces enfants deviennent aidants, ont un rôle à jouer, leur propre difficulté arrive au second plan. L'approche est donc bénéfique pour tous les enfants.

Idée de salle Z : salle Zen (poufs, bouquins, jeux calmes).

Pour les équipes d'animation, il peut être difficile de se sentir légitime pour aller communiquer l'information à la famille. Or, c'est bien ce qui est important. Gagner en confiance permet de gagner en légitimité.

D'autres questions peuvent être abordées par ce biais telles que :

- Comment accueillir un parent alcoolisé ?
- Comment gérer un entretien individualisé ?
- Comment gérer la parole de l'enfant ?

Des animateurs plus sécurisés, confiants, permettent de travailler sur les questions sociales également, comme la maltraitance.

### Une ressource

Le **pôle ressources autisme**, habilité par l'ARS dans chaque région, dispense des formations gratuites pour les acteurs éducatifs.

## Atelier 3 – Éducation inclusive, une chance pour tous : enjeux des nouveaux PEdT ?

### ■ Intervenantes

- **Karine Carro**, responsable du projet périscolaire de la ville de La Ciotat
- **Raphaëlle Lijarcio**, coordinatrice du PEdT de la ville de Marseille

### ■ Animatrice

- **Janine Bouvat**, directrice animation enfance de la ville de La Ciotat, vice-présidente de l'ANDEV

## INTRODUCTION

| Constat sur la situation actuelle   | Outils, pratiques de références   |
|---|---|
| <p>Une volonté politique se traduisant par :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– un partage des services de droit commun pour l'accueil et la prise en charge du handicap ;</li> <li>– une familiarisation au handicap dès la petite enfance.</li> </ul> <p>Une difficulté à faire médicalement reconnaître le handicap pour les familles :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– des dispositifs d'aide et d'accompagnement qui arrivent encore trop souvent tard dans la vie de l'individu qui en a besoin ;</li> <li>– 60 000 à 70 000 enfants suivis avant 7 ans. 30 000 à 40 000 devraient être suivis (estimation, référence).</li> </ul> | <p>Investir les modes d'accueil collectifs des enfants de moins de trois ans.</p> <p>Dynamique partenariale : co-élaboration, co-portage du PEdT.</p> |



| Constat sur la situation actuelle  | Outils, pratiques de références |
|--|---------------------------------|
| Deux objectifs :<br>– socialiser les enfants en situation de handicap le plus tôt possible dans les milieux ordinaires (scolaires et périscolaires) ;<br>– mieux connaître la petite enfance en situation de handicap. |                                 |

## PREMIER TEMPS DE L'ATELIER : JEU DE RÔLES ET EXPLICITATION

Dans des groupes de quatre à cinq personnes, chacun reçoit une des phrases suivantes :

- « *Je pense qu'on peut changer les attendus scolaires parce que...* »
- « *Je pense qu'on ne peut pas changer les attendus scolaires parce que...* »
- « *Je suis contre l'éducation inclusive parce que...* »
- « *Je suis pour l'éducation inclusive parce que...* »

Chaque membre du groupe doit incarner la position de l'enfant, des parents, de l'école, de l'association ou de l'institution scolaire et l'exprimer. Il convient de préciser que les points de vue exprimés ci-dessous sont ceux d'agents des directions territoriales des services éducatifs se projetant dans la peau d'un autre professionnel. Cela ne reflète en rien l'avis véritable de ces derniers, toutes branches confondues.

### ■ Synthèse

|  | Enfant  | Parent  | Enseignant/<br>école             | Collectivité |
|--|---|---|----------------------------------|--------------|
| <b>1/ Je pense qu'on peut changer les attendus scolaires</b> | Je suis capable de réussir si on adapte les contenus. | Il faut que les contenus préparent à l'insertion professionnelle de mon enfant. | Une adaptation est nécessaire... |              |

|  | Enfant  | Parent   | Enseignant/<br>école  | Collectivité   |
|--|---|--|---|--|
| 2/ Je pense qu'on ne peut pas changer les attendus scolaires |   | Je ne veux pas que mon enfant prenne du retard sur les programmes nationaux.             | Il faut que l'enfant apprenne à composer avec la norme, à s'adapter.                | Les attendus ne sont pas définis conjointement avec les autres acteurs éducatifs.  |
| 3/ Je suis contre l'éducation inclusive                      | Cette éducation est une lubie de la maîtresse, laissez-moi en paix. | Cette éducation est un frein à l'avancement de mon enfant.                               | Je ne peux pas m'adapter aux besoins de chaque enfant.                              | S'adapter aux besoins particuliers représente une dépense de moyens trop importante : le bien-être de la majorité prime. |
| 4/ Je suis pour une éducation inclusive                      |   | Ma parole n'est jamais prise en compte ! Pourtant, je connais mon enfant et ses besoins. | J'ai besoin d'être formé, d'avoir les locaux, les outils et les moyens nécessaires. | Nous essayons d'aller vers les autres, de créer des partenariats, mais nous sommes confrontés à des refus !              |

### ■ Analyse détaillée

- 1/ **L'enfant** se sent capable de réussir à l'école si les attendus sont adaptés à ses capacités d'apprentissage. **L'enseignant**, de la même façon, pointe cette adaptation comme nécessaire. **Le premier parent** se montre plus précis : il s'agirait d'adapter les temps dédiés à l'apprentissage ainsi que les contenus d'enseignement. Il faudrait, selon lui, enseigner les compétences nécessaires à l'enfant (qu'il y ait handicap ou non) pour s'insérer dans la vie professionnelle. À cela, **le second parent** ajoute la nécessaire intégration dans la vie sociale de tout enfant, qu'il soit en situation de handicap ou non.
- 2/ **L'enseignant** ne peut se permettre de s'adapter aux besoins de chaque enfant. En effet, il est tenu de respecter un programme d'enseignement qui lui prend déjà un temps important. De surcroît, l'enfant doit apprendre à s'adapter, à satisfaire les conditions universelles (les normes) qui régiront sa vie comme celle des autres. **La collectivité** observe que les attendus ne sont pas définis conjointement avec les associations et l'Éducation

nationale. **Un parent**, observant l'intérêt supérieur de son enfant, refuse que ce dernier prenne du retard sur le programme à cause d'un autre élève en situation de handicap ou non.

- 3/ **Un parent** pense que l'éducation inclusive représente un frein à la progression des élèves en général ; il prend l'exemple d'un enfant de migrant allophone. De la même façon, **la collectivité** constate un investissement de temps et d'argent important à l'égard d'un élève qui, souvent, ne restera qu'un ou deux ans dans l'école (enfants du voyage). Finalement, la majorité doit l'emporter sur le singulier. **L'enseignant** quant à lui se sent dépassé par le devoir de s'adapter aux besoins particuliers de 35 enfants. Il n'a ni la formation ni les locaux pour faire cela. **La collectivité** constate que l'État se décharge sur elle d'une responsabilité qui lui incombe pourtant. **Un enfant en situation de handicap**, en accord avec ses parents, avance que cette éducation inclusive n'est qu'une lubie.
- 4/ **L'enseignant** évoque ici une nécessité de formation, de moyens, de temps et d'accompagnement pour parvenir à une telle forme d'éducation. **La collectivité**, elle, témoigne d'une volonté, d'une tentative d'ouverture aux autres acteurs gravitant autour de la vie de l'enfant. Elle constate une non-réponse de leur part, notamment de l'Éducation nationale qui fait toujours les choses « dans son coin ». **Un parent** évoque le fait que sa parole n'est jamais prise en compte en matière de gestion de son enfant.

## SECOND TEMPS DE L'ATELIER : ÉCHANGE PAR GROUPE SUR DES THÉMATIQUES PRÉALABLEMENT CHOISIES

### ■ Nouvel enjeu du PEdT : comment le contexte territorial impacte-t-il le PEdT ? Des contours d'une démarche descendante à sa mise en œuvre opérationnelle

Que se passe-t-il dans ma collectivité, dans mon service, vis-à-vis de cette politique ?

Un PEdT se définit d'une manière générale comme suit : « *Le projet éducatif territorial (PEdT), mentionné à l'article D. 521-12 du Code de l'éducation, formalise une démarche permettant aux collectivités territoriales volontaires de proposer à chaque enfant un parcours éducatif cohérent et de qualité avant, pendant et après l'école, organisant ainsi, dans le respect des compétences de chacun, la complémentarité des temps éducatifs*<sup>1</sup>. »

1. Circulaire n° 2013-036 du 20 mars 2013 relative au projet éducatif territorial, disponible à l'adresse suivante : [cache.media.education.gouv.fr/file/12/50/2/2013\\_projetEducatifTerritorial\\_245502.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/12/50/2/2013_projetEducatifTerritorial_245502.pdf)

Il y a bien une forme de commande publique concernant l'éducation inclusive qui conduit les collectivités à élaborer un PEdT. Nous avons déjà vécu cela avec le plan mercredi : nous étions chargés d'une mission de mise en œuvre avec des délais. La commande a été la même. Pourtant, nous constatons que ça ne s'est pas traduit de la même façon sur les territoires.

Le principal frein identifié à la mise en œuvre d'une commande publique par le biais du PEdT est l'interprétation politique possible de ladite commande : la faute, peut-être, à la largesse, à l'imprécision des propos tenus par le gouvernement. Aussi, en fonction de l'obédience de la mairie, le champ des possibles varie-t-il, jusqu'à diverger parfois. Par exemple, lorsqu'il est question d'inclure les enfants du voyage ou les enfants de migrants, les élus réagissent de façon différente selon leurs convictions. De même, lorsqu'il faut mettre en place des dispositifs pour adapter la structure scolaire, le porte-monnaie de la mairie répond plus ou moins présent. Ainsi, le contexte politique sur un territoire impacte la réalisation d'un PEdT cohérent avec la commande publique.

Des leviers sont à la disposition des acteurs éducatifs et territoriaux concernant l'éducation inclusive : les équipes médico-sociales dans les écoles, les diagnostics partagés, les formations, le fait de créer des partenariats avec, entre autres, les associations, etc. Néanmoins, ici encore, l'existence et la pertinence de ces leviers dépendent fortement de l'implantation géographique et des moyens dont disposent la mairie et les collectivités. La réalité locale (en matière d'actions envisageables) sera nécessairement différente entre Strasbourg et une ville de campagne, par exemple.

Cela étant, le PEdT est un outil permettant de poser le cadre institutionnel, de traduire la commande publique en un document de référence la rendant intelligible pour le terrain. Aussi doit-il proposer des pistes de réflexion, des axes sur lesquels agir, bien davantage que des contenus précis. De cette manière, il dépasse la volonté purement politicienne de se montrer innovant tout en s'affranchissant, dans une mesure raisonnable, des contraintes liées à son territoire en posant un cadre référentiel à l'action.

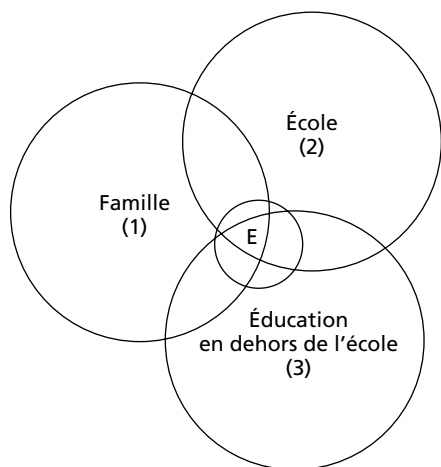
Pour ce faire, il convient d'abord de définir à travers ce document les valeurs à porter, sous-jacentes à la commande publique et donc communes à l'ensemble des territoires. Dans le cas de l'éducation inclusive, il pourrait être question de **coopération** ou de **tolérance**, par exemple. Ensuite, il semble pertinent d'identifier ce qui existe déjà sur le territoire comme les associations de parents, les maisons de quartier, etc. Enfin, il paraît central de définir un budget, un échéancier et un planning, afin de coordonner et prévoir la mise en œuvre de la commande.

Pour conclure, si l'on se permet une telle image, on peut définir le PEdT comme l'espace entre le marteau et l'enclume. Il est le lien qui, s'il est impacté par les réalités locales de diverses façons, ne saurait se réduire à une simple

feuille de route contextualisée. Il est un cadre de référence réunissant deux échelles (le national et le local), destiné à la mise en œuvre d'une exigence éducative établie par la loi : la cohérence et la « complémentarité des temps éducatifs ».

### ■ Atelier « partenariats » : projet inclusif du PEdT, comment avez-vous mis en œuvre des partenariats ?

Quelles relations partenariales installe-t-on ? Comment générer, susciter les partenariats ? Quels partenaires privilégier ?



#### Acteurs éducatifs :

- (1) Parents et proches parents.
- (2) Enseignants, directeurs d'école, agents, auxiliaires de vie scolaire (AVS) et autre personnel médico-social.
- (3) animateurs socio-culturels, entraîneurs sportifs, éducateurs spécialisés.

#### Structures potentiellement partenaires de la collectivité :

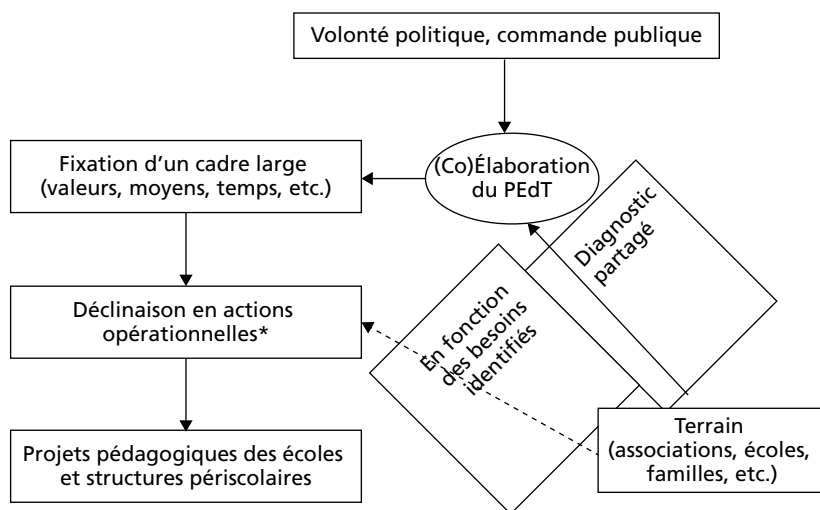
- (1) – (2) : Associations de parents d'élèves (dans les écoles).
- (2) – (3) : Foyers, centres sociaux, maisons de quartier.
- (3) – (1) : Centres sociaux, associations sportives ou artistiques.

#### ***Proposition de schéma pour identifier les partenaires potentiels parmi les acteurs éducatifs (liste non exhaustive)***

Les directeurs et directrices autour de la table s'accordent à considérer l'école (plus largement l'Éducation nationale) comme un partenaire qui demeure, de par sa propre volonté, isolé. Toutefois, il apparaît au gré de la discussion que la création de partenariats relève plus d'une conjoncture, d'une rencontre entre acteurs, d'une volonté commune que d'un élan institutionnel (de la collectivité au rectorat, par exemple), visiblement gangrené par les ego, les conflits de territoires, etc.

Les partenariats évoqués lors de l'atelier ont pour point commun d'être nés de l'initiative du terrain et d'un besoin ressenti par la population (dans les exemples donnés, il s'agit des parents). Plus encore, ils sont le fruit d'une promiscuité géographique entre deux ou plusieurs lieux regroupant des populations. Dans de telles circonstances, le partenariat est une forme évidente de **concrétisation d'une volonté propre aux populations locales**. La collectivité n'a donc ici, au mieux, qu'un rôle de facilitateur.

En revanche, créer des partenariats avec d'autres acteurs éducatifs est quelque chose de bien différent, parfois délicat à mettre en œuvre. Les membres de l'atelier se proposent d'abord d'identifier les partenaires potentiels en fonction du contexte territorial (voir le schéma ci-dessus). Ils évoquent ensuite la possibilité d'une co-construction du PEdT et d'un co-portage de ce dernier par les principaux acteurs éducatifs du territoire (directeurs d'école, de centre social, de service éducation, etc.). Ici, **le PEdT devient un véritable outil pour générer du lien entre les services éducatifs d'un territoire** : un outil au service, *a priori*, d'un projet commun en cohérence avec la politique d'éducation publique.



### ***Proposition de schéma pour l'élaboration d'un PEdT à vocation partenariale***

\* Afin que l'ensemble des acteurs puissent s'approprier le PEdT et le traduire à l'échelle de sa structure.

Une co-élaboration du PEdT tel que représenté ci-dessus donnerait à ce document une légitimité suffisante pour encadrer l'action éducative. Cela étant, l'interrogation portant sur la mobilisation d'acteurs éducatifs qui revendiquent leur isolement demeure sans réponse. Les volontés individuelles priment encore.

## Atelier 4 – Accueillir et accompagner les parents des enfants à besoins particuliers

### ■ Intervenantes

- **Pauline Gelu**, responsable de l'accueil de loisirs Loisirs pluriel porte des Alpes
- **Inès Zeroual**, animatrice à l'accueil de loisirs Loisirs pluriel porte des Alpes

### ■ Animateur

- **Gabriel Fraga**, directeur général adjoint à la mairie des Ulis, membre du conseil d'administration de l'ANDEV

Après une présentation rapide sur la façon d'accueillir et accompagner les parents des enfants à besoins particuliers, nous avons effectué un travail de groupe dans le but de sensibiliser les différents acteurs présents à cette question. L'idée était de réfléchir en groupe sur plusieurs thématiques :

- Y a-t-il suffisamment de personnel pour accueillir les familles et les enfants à besoins particuliers ?
- Le personnel a-t-il le temps et les moyens de le faire ?
- Quelles sont nos représentations sociales ?

Les besoins particuliers d'un enfant, quels qu'ils soient, ont des répercussions sur tout le groupe familial. Cela suscite de l'inquiétude chez les parents, traumatisés au sujet de l'avenir. Or, pour être capables de se projeter dans le futur et d'offrir à leur enfant la sécurité attendue, les parents doivent eux-mêmes se sentir en sécurité. C'est en ce sens que le présent atelier a vocation à rappeler que **la famille reste le premier lieu d'éducation de l'enfant**. À ce titre, la place des parents doit être interrogée pour proposer à chacun d'eux l'accueil singulier permettant l'accompagnement réfléchi et enrichi de l'enfant.

La problématique de l'atelier est axée sur la façon d'accompagner les parents avec leur enfant à besoins particuliers dans le cadre parfois ardu du scolaire ou de l'extrascolaire, et d'appréhender les représentations auxquelles ils sont confrontés. La création d'un environnement favorable où chaque « co-éducateur » trouve sa place est de nature à favoriser une inclusion adaptée.

En trouvant sa place de parent au sein d'une structure, le parent impacte positivement l'enfant.

Deux intervenantes spécialisées de l'accueil de l'enfant à besoins particuliers au sein d'accueils de loisirs sans hébergement (ALSH) éclairent les participants de leur pratique. L'important est de montrer et comprendre l'impact de ces pratiques sur la façon dont on reçoit l'enfant, mais aussi sur l'accueil.

Au travers d'une activité faite par groupe, on envisage les trois entités suivantes : enfants, parents et personnel. Au sein de ces trois entités, il y a deux attitudes possibles : le déficit et l'inclusion. Dans quel modèle sommes-nous ? Quelle est l'image, par exemple, que l'on peut avoir de l'enfant ?

## GROUPE « AN »

- Mettre en lumière nos représentations
- Avec un tableau
- Savoir qui est l'enfant

|                  | Déficit   | Inclusion   |
|------------------|---|---|
| <b>Enfant</b>    | Représentation d'enfants séparés des enfants ordinaires, dans des bulles différentes<br><br>Pas de dialogue entre les entités<br><br>« Ça va nous coûter cher »<br><br>Toujours négatif<br><br>Dépendance | Tous les enfants dans la même bulle<br><br>Échange entre entités<br><br>Sans conflits, plus fluide<br><br>Différent, sans jugement<br><br>Développer des compétences avec les autres<br><br>Coopération |
| <b>Parents</b>   | Pression des parents  |   |
| <b>Personnel</b> | Qui décide ?<br>Qui prend les décisions ?<br><br>Pression des intervenants  | Dénier le déficit de l'enfant (faire attention, idée utopique)  |



## MISE EN COMMUN DES RÉPONSES

### ■ Définition de la parentalité

En ce qui concerne les parents, nous avons la représentation d'une famille qui est inquiète, fragilisée, et que sur le point de la résilience nous sommes égaux. Mais qu'est-ce qu'une famille ? Qu'est-ce que la parentalité ?

Il a été important pour tous de s'accorder sur une définition simple de la parentalité et de son impact sur la famille, car l'acteur premier de l'éducation d'un enfant, ce sont les parents et la famille. Il ne faut pas négliger le choc de la famille à l'annonce du handicap. Le livre de Simone Korff-Sausse, *Le Miroir brisé*<sup>1</sup>, nous parle bien de l'enfant : toucher à l'enfant, c'est toucher au domaine du sacré. C'est pourquoi le handicap est un paradigme qui peut bouleverser les familles et le rapport à l'enfance.

### ■ Tourbillon d'émotions

L'ensemble des savoir-être et savoir-faire transmis entre parents et enfant seront dilués par la présence d'autres acteurs. Le fait de partager les choix et décisions avec des partenaires et professionnels engendre le **brouillage des repères parentaux**. Continuellement sous la pression des normes, les parents perdent une certaine autonomie et leur liberté de choix, deviennent plus suiveurs qu'acteurs, guidés par les préconisations des professionnels de santé, des enseignants ou autres éducateurs.

Les réactions des parents sont diverses face au handicap. Les réponses des participants mettent en évidence le fait qu'il ne faut ni les juger ni les jauger. L'exigence est accrue notamment dans la singularité dans l'acceptation du handicap, ou autres bouleversements.

### ■ Qu'est-ce qui est facilitateur ? Qu'est-ce qui est contraignant ?

Des hypothèses de pratiques et de comportements peuvent être émises. Il est possible de reprendre des éléments de ce que l'on a pu dire (colère, culpabilité...) et de les remplacer par leur contraire (bienveillance, empathie...), car la posture adoptée est importante. On doit être en capacité de pouvoir s'adapter à chaque famille et à chaque enfant. Chez les parents, l'acceptation qui suit la phase de colère est nécessaire afin de pouvoir dépasser ce stade. Souvent, les projets de vie des familles sont remis en question et pour qu'un accompagnement soit mis en place, les parents sont souvent contraints de partager leur vie et leur intimité. C'est un exercice qui n'est pas toujours

1. Simone Korff-Sausse, *Le Miroir brisé : l'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*, Hachette, 2011.

simple pour eux, qui doivent réapprendre à vivre autour de leur enfant à besoins particuliers.

Le brouillage des repères parentaux renvoie à la notion de famille et de parentalité. En effet, il faut la plupart du temps revoir ces repères en tant que normes (guide pour être parents). La parentalité doit développer des savoir-être et des savoir-faire dans un milieu de vie. Le risque ici est que les parents se replient sur la seule fonction pouvant être pleinement exercée : l'affectif. Toute famille a une dimension affective forte vis-à-vis de ses enfants.

Dans le cadre de notre atelier, les parents font de l'affectif le ciment face aux turbulences vécues, avec tout le risque inhérent de réactions principalement basées sur l'émotivité. La fonction affective est ainsi favorisée et enrichie, car c'est le seul endroit où les parents ont encore la main, fonction libre, autonome et au premier rang. Est-ce vraiment rationnel (consciemment ou inconsciemment) ?

### ■ Quelques chiffres

En 2016, on évalue ainsi l'impact du handicap d'un enfant pour les familles :

- 26 % des mères ont cessé leur activité.
- 20 % ont réduit leur temps de travail (temps partiel).
- 18 % ont aménagé leur temps de travail.
- Le handicap impacte les séparations des couples à hauteur de 36 %.
- 83 % des parents financent les frais occasionnés.
- 78 % souhaiteraient avoir davantage de répit. Comment leur redonner ce temps de répit ?
- 70 % regrettent le manque de formation.

***Point de réflexion : essayer de lier les passerelles de cycle, afin d'adoucir les liaisons.***

C'est cette première étape qui va permettre une acculturation des pratiques prenant en compte la présence des parents dans l'accueil de l'enfant à besoins particuliers. C'est à partir de cela qu'on peut alors envisager l'accueil.

L'accueil doit permettre de créer une **confiance réciproque avec les parents** ; il faut bien le comprendre pour créer des conditions d'accueil idéales. Toutes les familles et tous les enfants ont leurs singularités. Il importe donc de favoriser l'échange et la personnalisation des accueils afin de donner du sens à l'enfant (qui va se retrouver reconnu), donner du sens aux autres enfants (richesses), en les accueillant avec une attitude d'ouverture et en considérant les parents comme des parents à part entière.

## ■ Un accueil qui se co-construit : enfants, parents, professionnels

Cet accueil doit entrer dans un projet global (PEdT) afin que tous les enfants soient accueillis sur le même service public. Le projet d'établissement, ou le projet pédagogique de chaque structure, définit les modalités d'accueil de tous les enfants, y compris ceux en situation de handicap ou atteints d'une maladie chronique.

La **proposition d'un accueil individualisé à chaque famille** est clairement indispensable. Cela passe par l'élaboration d'un « contrat » issu d'un entretien approfondi avec la famille : dans une démarche d'écoute et d'accompagnement des familles, le contrat vise à définir les temps d'accueil selon les besoins des familles et les possibilités de l'établissement.

De même, l'élaboration d'un projet d'accueil individualisé (PAI) permet de préparer et adapter l'environnement à l'accueil de l'enfant et d'évaluer régulièrement le projet d'accueil. Il est construit à partir des connaissances des parents et des partenaires de soins afin que l'équipe puisse accompagner au mieux l'enfant.

Les équipes sont constituées de professionnels issus de formations initiales diverses et formés à l'accueil de tous afin :

- de créer des temps d'échange réguliers entre parents au sein de la structure ;
- d'associer les familles à la vie du centre ;
- d'informer, communiquer.

L'enjeu pour les professionnels de l'éducation est bien d'accompagner les parents dans ce passage du « déficit à l'inclusion ». C'est aussi initier un mode de transversalité dans la relation avec la famille. La famille n'est plus un sujet isolé, mais un levier : les parents sont les éducateurs principaux des enfants.

On n'oublie pas le problème des moyens. Il y a des fonds à aller chercher pour le handicap, sur projet, à étudier en commission (fonds « publics et territoire », conventions d'objectifs).

En ce qui concerne la question de l'accueil des familles (administratif, question de la formation, projets), voici, en bref, les éléments à faire valoir pour les manifestes de chacun pour la création d'accueil :

- 1/ Offrir son temps aux familles dans un projet global (éducatif, scolaire, médical).
- 2/ Créer des temps d'échange réguliers.
- 3/ Associer les familles dans les projets, avec des points d'étape, d'échanges, de rencontres (informer, communiquer).

## DU CONCRET ?

Dans un second temps, nous avons eu la chance d'avoir le témoignage de l'accueil de loisirs Loisirs pluriel porte des Alpes.

Cette structure est le fruit d'un combat de trois ans mené par des mamans d'enfants en situation de handicap, car elles n'arrivaient pas à trouver d'accueil de loisirs adapté. Le principe du centre est d'accueillir des enfants de trois à treize ans, qu'ils soient en situation de handicap ou non, et de s'adapter en fonction du groupe d'enfants (en moyenne, un éducateur pour trois enfants).

L'accueil de loisirs propose un programme d'activités adapté à tous les enfants, quel que soit leur handicap. L'accueil se fait en fonction des besoins de l'enfant, avec la possibilité pour les familles de les inscrire quand elles le veulent afin, par exemple, de pouvoir maintenir un emploi.

L'idée est de travailler en collaboration avec tous les partenaires existants. Les équipes, formées tout au long de leur vie professionnelle, travaillent pour beaucoup avec des partenaires extérieurs, afin d'analyser au mieux leurs pratiques et de réfléchir à leurs actions.

Plusieurs temps sont à identifier : le temps d'avant l'accueil et celui d'après l'accueil. Un cahier de transmission est à disposition afin de permettre une analyse tout au long de l'accueil et ainsi faire un retour aux parents.

## QUESTIONS AU COURS DE LA PRÉSENTATION DE LA STRUCTURE

- **Comment gérer tous ces enfants à besoins particuliers différents ? Jusqu'où fait-on une demande de dossier MDPH ? Est-ce qu'il y a vraiment ce besoin-là ? Comment gérer ces accueils particuliers plus que pour les enfants recensés par la MDPH ?**

Il n'y a pas vraiment de demande, mais le principe est d'accueillir tout le monde, enfants en situation de handicap ou non. L'accueil n'est pas bloqué comme une association dite « MDPH ».

- **Accueils mixtes, mais les autres structures du territoire, engendre un axe des parents (car ils sont redirigés), avez-vous une liste d'attente conséquente ?**

Les familles sont vraiment partantes et motivées. La structure accueille beaucoup de jeunes et nous avons une liste d'attente de 40 enfants en moyenne.

Mais les gens ne vont pas forcément chercher ailleurs : ils ont peur du refus et manquent de confiance envers les autres structures. Grâce au soutien de la ville de Fontaine sur notre projet (volonté politique), nous avons la chance de pouvoir mettre en place des activités assez variées. Nous travaillons également avec d'autres accueils de loisirs, avec un système d'inter-échanges entre centres afin de développer des correspondances. Il y a l'idée de créer des passerelles entre les centres pour éviter la rupture d'accueil. Nous participons donc à des journées inter-centres. La plupart des enfants sont en écoles spécialisées, mais certains sont en école ordinaire...

Dans un second temps, l'orientation est assez importante, de plus nous avons énormément d'échanges entre les familles et la structure (pour rassurer les deux parties). Les parents appellent afin d'établir un premier contact par téléphone et après, dès qu'une place se libère, nous faisons une deuxième prise de contact téléphonique, dans le but d'établir la fiche de l'enfant sur certains critères spécifiques nécessaires au bon déroulement de son séjour au sein de l'accueil de loisirs.

### ■ Comment est gérée la mixité dans l'association ?

Nous avons pour projet dès le départ d'établir cette mixité ; il y a aussi la motivation des parents et l'idée de partage qui ressort particulièrement.

### ■ Comment cela se passe-t-il pour les animateurs, l'encadrement et les professionnels ?

Le centre est ouvert à tout le monde. Plus il y a de gens intéressés, plus ils expérimentent et réfléchissent sur leurs pratiques. Ils sont invités à venir passer du temps dans la structure. Cela permet de vivre les choses, de changer les représentations.

### ■ Et en termes d'accueil des parents, comment cela se passe-t-il ?

Cela se passe correctement. Les parents sont invités à visiter les locaux, et nous leur présentons les outils, le fonctionnement de notre accueil de loisirs, les pratiques spécifiques aux familles. Dès le premier contact, les parents sont les partenaires principaux pour l'accueil de l'enfant. Pour nous, il est important que la famille travaille en partenariat avec les autres professionnels et les autres parents.

### ■ Comment gérez-vous les locaux ?

La ville met à disposition quatre pièces dans une école, de plain-pied et avec des toilettes accessibles. Grâce aux informations des fiches spécifiques des enfants, nous essayons de nous adapter aux besoins de chacun :

- **la fiche enfant** : le responsable du pôle handicap la met en place ;
- **l'accessibilité** : c'est un moyen pour les parents (souvent les mères) d'accueillir des enfants de manière continue afin de conserver un emploi, mais aussi d'avoir un peu de répit ;
- **les parents** : ce sont eux qui mettent en relation les professionnels avec la structure. Ils voient ce qui est nécessaire ou non pour leur enfant. Ils sont toujours associés à la démarche de rencontre. Souvent, nous invitons les parents à témoigner dans les structures éducatives de formation (parent-expert) sur leur parcours, leur expérience, les échanges – le but étant de valoriser leur rôle.

### ■ Justement, comment les parents participent-ils à la vie du centre ?

Tous les matins et en fin de journée, nous organisons un recueil de témoignages des parents. Cette démarche se fait à la demande des parents pour les rencontres. La fiche de l'enfant est retravaillée tous les ans et nous avons besoin de leur implication.

Sur l'accueil de loisirs, les parents ne sont pas vraiment interpellés, c'est plutôt le travail des professionnels. Les parents ont parfois le rôle d'initiateurs dans les projets, mais les échanges se font vraiment dans les moments d'accueil. Cependant, il existe des goûters des familles, des temps de rencontre en famille.

### ■ Quels sont les besoins et les attentes des parents ?

D'abord le répit, le fait de pouvoir souffler. De pouvoir se considérer comme une personne à part entière, comme un être humain, et pas simplement comme le parent d'un enfant en situation particulière. Leurs besoins passent par différentes étapes. Il y a d'abord la prise de conscience, qui permet de moduler sa manière de penser et de faire évoluer les conceptions et les projets de vie. Les parents veulent aussi partager avec leur enfant un projet de vie, mais également un projet scolaire.

### ■ Aujourd'hui, quels sont les apports des rencontres inter-centres ? S'agit-il d'expériences isolées ? D'une forme d'utopie ? Quelles avancées permettent-elles réellement ? Faut-il garder des formats spécifiques ? Quelles sont les limites ?

Il y a la réalité du terrain, notamment pour les bâtiments et les effectifs, qui va au-delà de la volonté des professionnels. Il n'y a pas vraiment de réponses. Il y a des limites à tout. Sur une échelle de dix, on met quatre sur l'évolution.

## Atelier 5 – Mobiliser et mettre en synergie tous les acteurs de l'éducation inclusive

### ■ Intervenants

- **Valérie Benotti**, présidente de l'Unapei, réseau Auvergne-Rhône-Alpes
- **Maël Piccolo**, coordinateur régional Unapei
- **Annick Reynaud**, coordinatrice du projet pôle ressources départemental, Isère
- **Sandrine Boissel**, directrice de l'atelier Canopé Isère

### ■ Animateurs

- **Marie-Agnès Chopin**, directrice du service Éducation de la ville de Saint-Herblain, trésorière de l'ANDEV
- **Bernard Meyrand**, membre de la commission permanente de l'ANDEV

## PRÉSENTATION DE L'ATELIER

Parler d'éducation inclusive, c'est s'intéresser à tous les enfants ; c'est pour cette raison que l'ensemble de la communauté éducative est concernée au premier chef. De fait, l'inclusion de tous les enfants à besoins éducatifs particuliers dans un nouvel ensemble nous conduit à repérer et identifier des acteurs que l'on ne situait pas auparavant dans le champ de l'éducation ordinaire.

Par ailleurs, la prise en compte de la petite enfance, point d'entrée de la dimension institutionnelle de l'inclusion, ouvre des horizons prometteurs qu'il convient d'examiner.

Si nous avons toujours eu la volonté d'accueillir chaque enfant au regard de ses besoins particuliers, la multiplicité des modes d'entrée liée à des cultures professionnelles très différentes nous impose l'échange, la compréhension, la définition d'objectifs communs. Dans ce cadre émerge la conviction qu'une équipe doit se constituer, pratiquant une pédagogie inclusive qui profite à tous les enfants.

L'atelier ambitionne de mettre en évidence, grâce à ses participants, à des témoins issus du monde de l'éducation spécialisée et aux animateurs, les éléments qui feront converger les pratiques et qui feront sens dans l'approche inclusive :

- partir des représentations ;
- repérer la place et la plus-value de chacun ;
- interroger la relation entre les acteurs éducatifs dits « généralistes du quotidien » et les acteurs dits « spécialisés » ;
- esquisser des pistes conduisant à un projet éducatif inclusif prenant en compte ce que Charles Gardou appelle « *la singularité et la vulnérabilité* » de chacun d'entre nous.

L'atelier se veut un prolongement de la conférence de Serge Thomazet sur l'aspect « espaces inter-métiers » et sur la question des « professionnels empêchés ».

Le travail en ateliers se fait *via* deux sous-groupes :

- le premier pour lister les acteurs de l'inclusion ;
- le second sur la façon de déterminer les acteurs sur qui s'appuyer, les mobiliser et les mettre en synergie.

## SYNTHÈSE DE L'ATELIER

Les collectivités peuvent faciliter l'organisation de temps communs pour faire travailler ensemble les différents acteurs sur l'éducatif. Mais se pose la question de la formation de ces acteurs et de la connaissance qu'ils ont les uns des autres. L'objectif est d'agir pour l'enfant localement et de développer une culture commune : échanges, formations... Il y a donc **nécessité de créer une structure commune pour coordonner les différents champs d'interventions** et créer une cohérence dans les interventions en direction des parents.

## INTERVENTIONS

### ■ Annick Reynaud

Le pôle ressources de l'Isère accompagne les enfants, en situation de handicap ou porteurs de troubles pas forcément reconnus, dans les ALSH. Chaque enfant a sa propre démarche ; la clef d'entrée efficace est donc d'accueillir l'enfant avec ses différences, ses capacités à faire. Et ainsi d'accepter que ce soit bien la structure qui s'adapte à la problématique de l'enfant, et pas l'inverse.



Pour cela, il est nécessaire de travailler sur la manière dont on prépare les équipes à accueillir un enfant porteur de handicap. Il faut réfléchir aux freins au sein des structures d'accueil ; idéalement, un professionnel doit pouvoir accompagner l'équipe pour faciliter l'accueil de l'enfant et lever ces freins. En Isère, en 2015, la CAF a pris l'initiative d'organiser un tour de table des ressources disponibles sur le territoire pour faciliter l'accueil des enfants en difficulté. Cela a conduit à la signature d'un accord de partenariat (CAF – Mutualité sociale agricole [MSA] – direction départementale de la cohésion sociale [DDCS]), avec pour finalité commune de rendre les structures inclusives. Cet accord a apporté une légitimité d'écoute et d'action, par le biais notamment du renfort des équipes par des services civiques.

Les partenaires fondateurs sont le département de l'Isère, l'agence régionale de santé, la Caisse d'allocations familiales d'Isère, les associations de parents et les associations d'accompagnement.

Les objectifs consistent à rendre les structures inclusives pour permettre un accueil en milieu ordinaire. La clé d'entrée est de donner aux équipes la capacité d'accueillir les enfants à partir de ce qu'ils sont en mesure de faire (et non pas l'inverse, à savoir ce que la structure peut proposer). Par exemple, une structure CLSH qui a un règlement d'accueil à la semaine obligatoire, alors que des enfants ne sont en mesure de venir qu'une journée ; la disposition d'une salle de repos ou non.

Ont vu le jour :

- La création d'une plate-forme Isère en identifiant plusieurs associations spécialisées en engageant une réflexion sur l'accueil des enfants. Il s'agit d'un accord de partenariat, mais pas de création d'un nouveau dispositif.
- La formation d'une équipe de veille éducative avec un profil pluraliste en termes de métier (éducateurs spécialisés...).
- Le développement d'une palette d'outils (moyens humains : huit services civiques coordonnés par l'éducateur spécialisé), des malles pédagogiques.

Cette initiative s'inscrit dans le cadre d'une mission nationale lancée avec l'objectif de création de pôle-ressources : 50 pôle-ressources existent en France à ce jour.

La plate-forme Isère avec l'identification de plusieurs associations spécialisées en direction des publics prévoit :

- d'accueillir ;
- d'accompagner de quatre à six structures dans leur réflexion sur l'accueil des enfants en situation de handicap.

L'inclusion implique de rendre les équipes capables d'accueillir les enfants : c'est la clé d'entrée, avec pour l'enfant, ce qu'il est capable de faire, et pas le contraire, par exemple, l'accueil CLSH, d'une journée ou de la semaine obligatoire, l'existence d'une salle de repos ou pas.

Concernant l'autisme, « *non, non on n'est pas formé* ».

L'équipe de veille éducative a un profil poly-métier (éducateur spécialisé).

Le travail de mise en place de la structure implique le département, l'ARS, les associations de parents, la CAF et les associations avec le lancement d'un collectif et un accord de partenariat qui n'est pas un nouveau dispositif.

Tout cela a pour but :

- de rendre les structures inclusives avec un accueil en milieu ordinaire ;
- de rendre l'action lisible et légitime ;
- de développer une palette d'outils (huit services civiques avec l'éducateur spécialisé) ; ou, par exemple, des malles pédagogiques ;
- de lancer une mission nationale avec cinquante pôles ressources existants en France.

## ■ Sandrine Boissel

L'important est la mise en synergie pour arriver à une continuité des parcours de l'enfant. Canopé Isère a mis en place une action qui permet de définir un langage commun entre les différents professionnels, qu'ils soient éducatifs, sociaux, médicaux, périscolaires... Cette action a été déclinée en dix modules de deux heures, avec des expériences à mener dans les institutions respectives. Les participants se sont mis d'accord sur un créneau hors temps professionnel, de 18 à 20 heures, dans un lieu « neutre ». Si on n'arrive pas à un langage commun, il faut travailler au moins sur un outil commun de communication. La mise en synergie se construit étape par étape et elle agrège les autres acteurs au fur et à mesure quand l'action marche. Ce qui est mis en avant est qu'avec la mise à plat des missions de chacun, on met à jour une porosité des interventions et parfois même une superposition.

L'action de formation des personnels porte sur la base d'un enjeu de temporalité des métiers.

Le projet est de créer un langage commun avec deux pilotes : un médecin et une enseignante spécialisée avec expériences diversifiées.

Sont prévus un lieu neutre, la convivialité des groupes multiprofessionnels (les enseignants ignorent les métiers dans le groupe), la mise en situation de handicap par tous, la prise de recul pour se dégager de la sidération et le lâcher-prise de sa casquette.

La mission de chacun est définie à partir des textes officiels, ceci pour travailler sur les liens entre chacun (on se met dans la peau de chacun : « *je suis d'abord un AESH* », avec différents outils).

Les échanges sont positionnés sur des horaires de disponibilités : 18-20 h avec un groupe de huit à trente personnes.

On fait référence à un outil commun de communication.

Il y a aussi la transposition à d'autres services : SESSAD et service déficients visuels.

Il s'agit de travailler avec des professionnels de soins et de l'orientation sur des communes.

## ■ Valérie Benotti

À partir du témoignage d'une maman sur ses difficultés rencontrées avec son fils, qui pose la question de la place de l'enfant et de ses envies, il a été nécessaire de mettre tous les acteurs autour d'une table pour qu'ils se connaissent mieux, en utilisant les exemples de certains territoires et en ramenant toujours au terrain et à la vie de l'enfant. Ce qui est à retenir, c'est qu'il est primordial d'associer les parents pour construire les réponses. Il faut militer pour qu'il y ait un éducateur dans les écoles pour accompagner les équipes et les parents.

Plusieurs objectifs sont poursuivis :

- Connaître les acteurs et leur métier ;
- Agir et travailler localement ;
- Communiquer et dialoguer, se former pour développer une culture commune.

Valérie Benotti rapporte l'évolution du regard de la société sur le handicap. La naissance d'enfants déficients cause une forte perturbation des parents qui se voyaient proposer la case des IME (Instituts médicaux éducatifs) comme seule possibilité alors que les familles montraient une forte aspiration à savoir vivre comme tout le monde, vivre sa vie.

Le cadrage politique et institutionnel d'origine comporte la création d'associations employeurs : « *faites des IME, mettez des éducateurs, si vous avez des soucis, vous avez des psy* ». La culpabilité des parents leur est renvoyée.

Pour le droit à l'éducation scolaire, il y a d'abord des enseignants dans les IME, puis des suppressions de postes, pour favoriser l'entrée dans les écoles ordinaires suscitant d'autres besoins et d'autres problèmes, comme à la cantine, le centre de loisirs, les ateliers périscolaires et les activités extrascolaires.

En résumé, les éléments clés d'une société inclusive :

- Se mettre tous autour d'une table ;
- S'appuyer sur l'existant ;
- Développer la communication ;
- Arrêter de travailler seul ;
- S'appuyer sur des territorialités ;
- Assoir une volonté politique en tant que citoyen.

Penser à tous les enfants, c'est aussi la clé de la société inclusive. Faire le deuil d'un enfant normal (le déni) demande une dizaine d'années et cela reprend en fonction de l'âge avec les ruptures de la vie : passage à l'état d'adulte, passage à l'état de senior.

## Atelier 6 – L'inclusion des enfants issus de familles en très grande précarité

### ■ Intervenants

- **Béatrice Dupoux**, conseillère éducation et droits de l'enfant, Délégation interministérielle à l'hébergement et à l'accès au logement (Dihal)
- **Anne-Lise Denœud**, chargée plaidoyer France et expertise, Unicef
- **Rémy Bouscaud**, travailleur social, association Alteralia

### ■ Animatrice

- **Dominique Montet**, directrice de la Scolarité et des accueils de loisirs éducatifs, membre de la commission permanente de l'ANDEV

**Objectifs :** Trouver de « bonnes » pratiques pour répondre à l'inclusion scolaire des enfants, notamment venant de populations très éloignées de l'école et des institutions.

### LA PRÉCARITÉ

L'ouverture des frontières a entraîné des migrations de certaines populations. Ce sont des migrations de point à point : les personnes partent d'un même village pour aller dans une même ville. Sédentaires dans leur pays d'origine, elles se déplacent d'un pays à un autre, à la recherche d'opportunités de travail, de meilleures conditions de vie. Elles ne sont pas stabilisées, les personnes se déplacent en groupes familiaux élargis (plusieurs générations, oncles, cousins...). Ces personnes se retrouvent finalement dans une grande précarité dans des bidonvilles.

Au-delà de la population rom, une frange croissante de la population de travailleurs saisonniers vit à l'année dans des logements précaires (caravane, camping-car), par exemple en Haute-Savoie. Ces habitats deviennent quelquefois pérennes.

En France, depuis 2012, la Délégation interministérielle à l'hébergement et à l'accès au logement (Dihal), qui dépend du ministère de la Cohésion des

territoires et des Relations avec les collectivités territoriales, s'appuie sur des correspondants départementaux, afin de recenser les publics vivant dans ces espaces : 16 100 personnes sur 42 départements et 500 sites. Même si la fiabilité des données est faible, la population de mineurs est estimée à environ 25 %. 5 000 personnes de moins de seize ans seraient soumises à l'obligation scolaire. Aucune donnée ne précise si elles étaient scolarisées dans leur pays d'origine.

Les territoires les plus impactés sont les départements de Seine-Saint-Denis (12 %), de Loire-Atlantique (11,5 %), des Bouches-du-Rhône, de Gironde et du Nord, et sur ces territoires les villes et métropoles de Marseille, Bordeaux, Nantes, Aix-en-Provence, Montpellier, Avignon et Saint-Denis.

En 2010, l'**évacuation** était la première réponse. Les personnes étaient reconduites à la frontière avec un « portage médiatique assez musclé ».

La circulaire du 26 août 2012 relative à l'anticipation et à l'accompagnement des opérations d'évacuation des campements illicites a rappelé la nécessité de s'appuyer sur des décisions de justice. Elle affirmait que l'évacuation ne pouvait être décidée qu'en raison d'une occupation illicite, et que les personnes les plus vulnérables (femmes enceintes, personnes âgées...) devaient être « mises à l'abri ». Cette circulaire a eu peu d'effets : elle n'a pas mis fin aux bidonvilles ; en outre, depuis 2012, l'évacuation est restée assez systématique – elle ne se fait cependant pas vers le pays d'origine des migrants.

Strasbourg comptait une population précaire d'environ 400 personnes. En quatre ans, les personnes vivant « dehors » ont été relogées dans des logements standards ou de transition. À Toulouse, un campement important a été démantelé tout en accompagnant les personnes. Celles-ci ont été directement accueillies dans des logements, sans espaces de transition. Ces villes ont élargi le cadre de la circulaire avec pour objectif de supprimer les bidonvilles.

Parallèlement à une approche d'ordre public (activités illicites, dangerosité...), une approche d'**accompagnement social global** s'est donc développée. Des opérateurs de travail social accompagnent les personnes dans toutes les dimensions : scolarisation, apprentissage de la langue, emploi, logement...

## COMMENT AGIR ?

À partir des bidonvilles (forme extrême et la plus visible du mal-logement), les questions des problèmes sociaux, de l'hébergement chez les tiers de manière contrainte sont posées ainsi que celles de leur impact sur la scolarisation des enfants. La porte d'entrée est donc aussi le **droit à l'éducation**. Interroger ce

droit, c'est penser à l'insertion globale de la famille. Cet effort sur la scolarisation doit être fait dès le plus jeune âge (dès la maternelle).

La scolarisation des enfants roms peut être un véritable parcours du combattant. Les obstacles sont liés à :

- leur environnement familial (contraintes économiques de la famille, instabilité des lieux de vie, bien-être de l'enfant) ;
- leurs conditions d'accueil au sein de l'école (prix des fournitures scolaires, coût de la cantine, déplacements jusqu'à l'institution scolaire).

Ces ruptures amènent à une « orchestration de freins insidieux ».

Les villes témoignent du fait qu'il faut travailler sur les **représentations (préjugés)** de l'ensemble des acteurs de la chaîne, toutes catégories socioprofessionnelles confondues.

## IMPLIQUER LES FAMILLES...

Il s'agit de créer des événements invitant des familles qui vivent dans la précarité. L'objectif est ainsi de les faire participer pleinement et entièrement – de ne pas agir contre elles, mais avec elles. Cela passe par le développement d'un **partenariat avec les acteurs de terrain**, en mobilisant l'existant sur le territoire. À Bordeaux par exemple, ville concernée par les squats, les médiateurs sociaux « repèrent » des familles, et parmi elles des enfants qui ne seraient pas scolarisés (partenariat avec l'Éducation nationale).

Parmi les points de vigilance mis en avant, on relève la nécessité de **stabiliser les lieux de vie et d'améliorer les conditions de vie**. Lorsque les familles sont en phase d'insertion, l'assiduité est meilleure. Il importe donc d'assurer la pérennité de l'action.

À Nantes, « *la difficulté est d'établir le contact* ». Dans les populations roms, la plupart des enfants ont été privés de scolarisation. Il faut aménager les locaux, les programmes, mais aussi porter une attention particulière à ces enfants. Les associations travaillent sur les inscriptions scolaires, l'assiduité... La communication permet parfois de dépasser les préjugés.

À Annecy, les enseignants et les familles se sont questionnés quant à la scolarisation des enfants d'une même communauté dans la même école. La culture communautaire est ressentie comme une force, mais aussi comme un frein : « *Je ne veux pas que mon enfant soit scolarisé avec d'autres Roms car il ne s'en sortira pas, mais je ne veux pas qu'il soit complètement isolé non plus.* » Cela se retrouve aussi dans le logement. Il y a une compréhension des enjeux de l'école.

En ce qui concerne le **portage politique**, la question de l'équité des politiques sur les territoires est posée.

Pour ce qui est de la **domiciliation**, quand un enfant est domicilié sur un territoire, une scolarisation doit être mise en place. Mais que faire lorsqu'il vit sur un territoire qui n'est pas en lien avec sa domiciliation ?

À Ivry (centre de transitions), au départ, l'implantation du centre était difficile pour le reste de la population mais aujourd'hui, il est complètement intégré à la vie. Quand les enfants sont arrivés dans les écoles, un vrai travail s'est engagé avec les équipes d'enseignants, d'Atsem et d'animateurs.

### ... ET LES ACCOMPAGNER

L'accompagnement des familles est complexe et s'inscrit dans un long processus.

#### ■ Une démarche contractualisée

Les familles entrent dans le processus d'accompagnement avec la signature d'un contrat d'hébergement, un règlement de fonctionnement mais aussi des contrats d'objectifs à atteindre, réévalués tous les trois mois. L'accompagnement est individualisé, précis et « carré ».

#### ■ L'apprentissage du français

L'apprentissage de la langue est mis en place avec des partenaires, parfois dans le cadre d'ateliers, mais surtout par une mise en relation. Les financeurs sont les villes, l'État et le conseil départemental du Val-de-Marne.

#### ■ L'obligation scolaire

Il est important que les enfants soient scolarisés dès le début, notamment pour l'apprentissage du français. Beaucoup de professionnels parlent le roumain, mais pas le rom. Les enfants se familiarisent avec les autres, avec la ville, avec les codes de la vie en société. On retrouve de la précarité mais aussi une richesse culturelle, notamment au travers de la langue.



## ■ Une difficile séparation d'avec l'enfant

Les parents sont très proches de leurs enfants. Dès qu'ils voient leurs enfants pleurer, ils ont le sentiment de leur faire du mal, de leur faire peur... et cela conduit parfois au refus de scolarité. Souvent, les mères pratiquent l'allaitement jusqu'à un âge avancé de l'enfant. Leur philosophie de vie est différente.

## ■ L'impact des traditions

Des filles sortent très jeunes du système scolaire du fait d'une union précoce, bien souvent accompagnée d'un enfant. Les garçons aussi se déscolarisent en voulant subvenir aux besoins de leur famille. Par ailleurs, les garçons limitent le travail des filles.

## ■ Des mentalités diverses

La population rom se décline en différentes ethnies. Selon la tradition, le même prénom est donné au sein des familles élargies. Les travailleurs sociaux ont de ce fait des difficultés à différencier les membres d'une même famille.

## ■ Une éducation à la sexualité encore insuffisante, à développer avec les partenaires

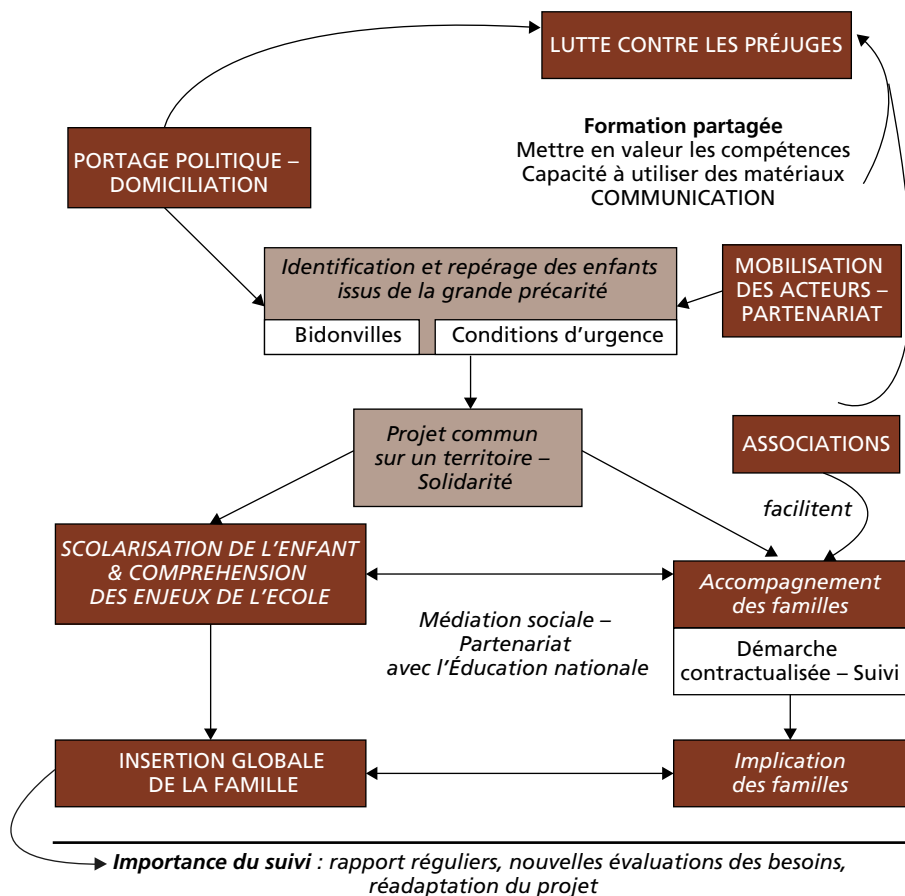
Certaines problématiques de santé sont reconnues (consanguinité). La population rom reste une minorité, mais on retrouve une concentration des mêmes problèmes de santé dans les ethnies (mini-villages).

## ■ La scolarisation des enfants pour favoriser le lien avec les familles

En attendant de récupérer leurs enfants à l'école le soir, les familles attendent dans la rue, ou dans des espaces communs.

## ■ Et après ?

Les acteurs de droit commun sont divers, il est parfois difficile pour les familles de changer d'interlocuteur. Ces dernières trouvent cela intrusif.



## Atelier 7 – Agir pour prévenir les risques de déscolarisation

### ■ Intervenants

- **Mehdi Chentouf**, chef de service enseignement, ville de Nîmes
- **Virginie Lillaz**, coordinatrice du dispositif de réussite éducative (DRE), ville de Saint-Étienne

### ■ Animateurs

- **Cédric Aït-Ali**, coordonnateur politique jeunesse de la ville de Colomiers, membre de la commission permanente de l'ANDEV
- **Thierry Leouffre**, directeur de l'Éducation de la ville de Nîmes, membre de la commission permanente de l'ANDEV

### ÉLÉMENTS DE DÉFINITION DU SUJET DE L'ATELIER

La déscolarisation est le fait de ne plus du tout fréquenter une école, quelle qu'elle soit. Cela conduit à la scolarisation à domicile déclarée ou à la sortie précoce pure et simple de tout système scolaire avant seize ans, sans diplôme. C'est une problématique bien repérée, surtout chez les adolescents.

La déscolarisation peut toucher plus particulièrement certains publics pour différentes raisons : les enfants de migrants allophones (voir Atelier 8 – Accueillir et accompagner l'inclusion des enfants migrants et allophones) ou les enfants du voyage (il en sera question dans cet atelier).

### ■ Le taux de sortants sans diplôme (DEPP-Insee)

Le taux de sortants sans diplôme, outre celui du brevet, des jeunes de plus de quinze ans indique le nombre de jeunes ayant décroché chaque année du système scolaire (sur la base de trois années consécutives d'enquêtes emploi Insee). Ces jeunes sortants peuvent quitter le système éducatif à différents niveaux, du collège aux classes terminales des lycées. Selon cet indicateur, la part de jeunes qui ont interrompu leurs études secondaires avant la fin de leur formation initiale est en diminution à **13 % en 2015** (soit – 3 points entre 2011 et 2015).

## ■ Le taux de sortants précoces (DEPP-Insee)

Le taux de sortants précoces mesure, parmi les 18-24 ans, la part de ceux « *qui n'ont pas suivi de formation au cours des quatre dernières semaines et ne sont pas diplômés ou au plus du diplôme national du brevet* ». Cet indicateur sert de base aux objectifs Europe 2020 pour Eurostat.

Cet indicateur des sortants précoces permet de constater une **diminution du décrochage scolaire**, celui-ci passant de 12,8 % en 2007 sans prendre en compte les formations non formelles (11,3 % en les prenant en compte) à 8,8 % en 2016. La baisse de cet indicateur peut résulter d'une augmentation du nombre de jeunes diplômés en formation initiale ou d'efforts nationaux réalisés dans la formation continue (dispositifs d'aide à l'emploi avec formation auprès des moins diplômés)<sup>1</sup>.

Un constat intermédiaire peut aussi nous amener à nous interroger sur la **montée en puissance des demandes de scolarisation alternatives** : écoles privées développées à partir de la mise en avant de pratiques pédagogiques alternatives – Montessori, Freinet, etc. – et écoles privées à fondement religieux portées par des courants rigoristes ou extrémistes (cet ensemble se situant très souvent dans le cadre des écoles hors contrat).

La montée des demandes d'une école différente, pratiquant des pédagogies alternatives, est-elle un signe de méfiance à l'égard de l'école, pouvant être à l'origine de certaines situations de déscolarisation ?

### PETIT FOCUS SUR L'EXPLOSION DES ÉCOLES « ALTERNATIVES » AVEC LA SITUATION DES ÉCOLES MONTESSORI

Les écoles Montessori traditionnelles, créées il y a déjà de nombreuses années, sont réunies au sein d'une association et respectent un protocole pédagogique assez rigoureux. Elles sont peu nombreuses (une vingtaine), privées et payantes, avec souvent un système de « quotient familial » qui permet de pratiquer des prix de scolarité assez bas pour les familles modestes.

Il existe également une myriade de petites écoles, de création récente, à l'initiative de parents, qui prétendent utiliser la méthode Montessori (parfois en l'associant à d'autres références comme l'écologie ou la méditation) : depuis cinq ans, il s'en crée environ 60 tous les ans ; elles sont évidemment privées et gérées de manière assez artisanale<sup>2</sup>.

1. Pour plus d'informations, on peut consulter le site du Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco), [www.cnesco.fr](http://www.cnesco.fr), aux rubriques Publications > Décrochage scolaire > État des lieux en France.

2. Source : Enrico Bottero et Philippe Meirieu, entretien, « La pédagogie Montessori en France : le sens d'un succès », 2018, <https://meirieu.com/ACTUALITE/Montessori-en-France-bottero-meirieu.pdf>

Le sujet de la déscolarisation s'inscrit dans un large éventail de règles de droit produites autour de la scolarité obligatoire : inscription, scolarisation et responsabilités respectives des institutions, moyens de lutte contre l'absentéisme ou moyens dédiés au contrôle du respect de l'obligation scolaire.

## ABSENTÉISME ET DÉSCOLARISATION

L'absentéisme scolaire est considéré souvent comme étant le **symptôme d'un risque de déscolarisation**. Des connaissances issues de la recherche scientifique sont bien établies concernant les facteurs de l'absentéisme scolaire, notamment grâce aux travaux du Cnesco<sup>1</sup>.

À partir d'études scientifiques issues des résultats de PISA 2015 sur 26 pays de l'OCDE, intégrant dans leurs modèles d'analyse statistiques 17 indicateurs relatifs à l'élève (caractéristiques individuelles, parcours scolaire, perception, rapport aux apprentissages) ou à son établissement (composition sociale, taille, climat scolaire...), les modèles les plus complexes font ressortir les facteurs individuels, mais aussi scolaires, les plus associés à la probabilité pour un élève de s'absenter. Ainsi, à niveaux socio-économique et culturel, filière d'enseignement, taille et climat scolaire de l'établissement identiques, les **indicateurs** les plus associés au risque de s'absenter sont :

- l'absentéisme moyen dans l'établissement (« effet de pairs ») ;
- le rapport aux enseignements (plaisir d'apprendre, anxiété vis-à-vis des évaluations, sentiment d'être victime d'injustice de la part des enseignants) ;
- le sentiment d'appartenance à l'établissement ;
- le statut vis-à-vis de l'immigration ;
- dans une moindre mesure, les résultats scolaires<sup>2</sup>.

### ■ **Mission « flash » sur la déscolarisation : communication de Mmes les députées Anne Brugnera et George Pau-Langevin, 18 juillet 2018, extrait**

*« Les motivations avancées par les familles pour ne pas scolariser leurs enfants sont extrêmement variées. L'Inspection générale de l'Éducation nationale relève les motivations suivantes, sans toutefois en donner la répartition :*

- *défiance à l'égard de l'institution ;*

1. Voir *Agir plus efficacement face au décrochage scolaire : préconisations du Cnesco*, décembre 2017, [www.cnesco.fr/fr/decrochage-scolaire](http://www.cnesco.fr/fr/decrochage-scolaire)

2. Voir le site du Cnesco, [www.cnesco.fr](http://www.cnesco.fr), aux rubriques Publications > Décrochage scolaire > Absentéisme.

- respect du rythme de l'enfant ;
- mode et choix de vie des familles ;
- raisons idéologiques, philosophiques et religieuses ;
- choix pédagogiques ;
- situation de santé de l'enfant (maladie chronique, handicap...).

*Il en ressort deux grandes catégories de déscolarisation : des déscolarisations subies ou des déscolarisations choisies<sup>1</sup>. »*

## PERSPECTIVE HISTORIQUE

L'éducation scolaire et la scolarisation obligatoire, qui est en réalité l'instruction obligatoire, s'inscrivent dans une histoire républicaine caractérisée par des objectifs que l'on peut regrouper sous deux axes :

- 1/ **les enjeux de socialisation**, qui amènent l'école à accentuer le développement de l'autonomie et de la citoyenneté par des dispositifs de formation spécifiques aussi bien qu'à travers l'ensemble des disciplines ;
- 2/ **les enjeux de formation**, qui l'invitent à mettre l'accent sur le développement de compétences, sans tourner le dos aux savoirs, mais en se préoccupant davantage de leur mobilisation et de leur transfert.

(Philippe Perrenoud, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, université de Genève, 2000.)

## LE CADRE D'ACTION DES RESSOURCES MOBILISABLES POUR LUTTER CONTRE L'ABSENTÉISME

### ■ Le cadre institutionnel

- 1/ Dispositifs institutionnels de l'Éducation nationale et de ses partenaires (témoignages-retours d'expérience)

Les pratiques de l'Éducation nationale sont évoquées au travers du témoignage d'un représentant de la direction des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN) de la Loire (Saint-Étienne) et du témoignage

---

1. Anne Brugnera et George Pau-Langevin, *Mission « flash » sur la déscolarisation*, Assemblée nationale, Commission des affaires culturelles et de l'éducation, 18 juillet 2018, p. 6, [www2.assemblee-nationale.fr/static/15/commissions/CAffCult/Communication%20Mission%20Flash.pdf](http://www2.assemblee-nationale.fr/static/15/commissions/CAffCult/Communication%20Mission%20Flash.pdf)

du Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des voyageurs (Casnav).

## 2/ Règles de gestion de l'assiduité scolaire et de l'absentéisme

Voir Direction des services départementaux de l'Éducation nationale du Doubs, « Assiduité scolaire – absentéisme », avril 2019<sup>1</sup>.

## 3/ Rappel du rôle du Casnav

Le Casnav organise la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV).

Il s'agit d'un pôle d'expertise, d'une instance de coopération et de médiation, d'un centre de ressources et de formation. Son activité centrale est d'accompagner la scolarisation des EANA et celle des EFIV. Ses missions lui sont confiées par le recteur de l'académie qui organise la mise en œuvre des circulaires nationales de référence. L'objectif principal de l'action est **l'inclusion scolaire** ; son principe fondamental, la **coopération avec l'ensemble des acteurs**, est prévu par l'article L. 111-1 du Code de l'éducation modifié par l'article 2 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013. Son action est fondée par la circulaire n° 2012-143 du 2 octobre 2012.

Le Casnav accompagne les établissements où existent des dispositifs d'unités pédagogiques pour élèves allophones nouvellement arrivés (UPE2A) ou des dispositifs d'accueil des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs, ainsi que les établissements qui reçoivent de façon isolée des EANA. Conformément aux priorités nationales et académiques, l'accent est mis sur la reconnaissance des compétences linguistiques et scolaires constituées antérieurement à l'arrivée des élèves, sur l'acquisition des compétences et connaissances du socle commun, sur l'individualisation des parcours et sur les liaisons inter-cycles collège-lycée. L'accueil des EANA et des EFIV ne s'improvise pas et renvoie au-delà d'une nécessaire bienveillance à des impératifs techniques garantissant l'inclusion.

Mais le besoin de partenariat avec les communes en prévention des risques de déscolarisation demeure aussi important, même dans le cadre du Casnav, qui est un dispositif institutionnel de l'Éducation nationale et qui peut, par manque de lien avec les territoires, ne pas favoriser une gestion complète des situations familiales et individuelles (exemple d'affectation d'enfants dans une UPE2A éloignée de leur domicile).

## ■ Le cadre juridique

L'action pour prévenir les risques de déscolarisation passe par l'exploitation des outils législatifs et réglementaires à la disposition des communes.

1. Voir <http://www.ac-besancon.fr/spip.php?article2501>

## 1/ Exemple de la ville de Nîmes

Avec 153 000 habitants et 13 000 élèves dans les écoles publiques du premier degré, la ville de Nîmes constitue un exemple intéressant, notamment pour le travail en cours piloté par le service enseignement de la direction de l'Éducation de la ville afin de tendre vers un outil opérationnel de recensement des enfants soumis à l'obligation d'inscription scolaire. Le contrôle de l'obligation scolaire (Code de l'éducation, art. L. 131-1 et suivants) se traduit dans les textes par trois champs de contrôle : le contrôle de l'inscription, de l'assiduité et du contenu de l'instruction.

Les deux derniers contrôles relèvent principalement du directeur académique, mais celui de l'inscription relève du maire qui agit alors au nom de l'État. C'est donc au titre de sa mission de contrôle de l'inscription scolaire que les textes prévoient que le maire dresse chaque année la **liste de tous les enfants soumis à l'obligation scolaire** résidant dans sa commune (Code de l'éducation, art. L. 131-6).

Concrètement, les conditions d'établissement de cette liste sont précisées aux articles R. 131-10-1 et R. 131-10-6 du Code de l'éducation. Est ainsi rendue possible la mise en place d'un traitement automatisé des données à caractère personnel ayant pour finalité de procéder au recensement des enfants soumis à l'obligation scolaire. Les catégories de données enregistrées sont précisément mentionnées, ainsi que leurs conditions de gestion. Mais pour réaliser un travail pleinement abouti du contrôle de l'inscription, il y a nécessité d'une complémentarité entre commune et Éducation nationale (DSDEN).

## 2/ Quelques actions clés de la démarche de la ville de Nîmes pour élaborer une liste des enfants soumis à l'obligation scolaire sur son territoire

- Conventionnement avec la CAF du département pour l'échange de données ;
- Conventionnement avec d'autres organismes de protection sociale relevant de régimes spéciaux (par exemple, la MSA) ;
- Mise en place d'un système de croisement informatique des données entre les listes d'inscription scolaire gérées par la commune pour les écoles publiques et privées du premier degré ;
- Communication à la DSDEN des listes d'enfants du second degré pour lesquels un contrôle de l'inscription scolaire est à réaliser ;
- Bilan avec la DSDEN des résultats issus de ces croisements de données et les décisions de saisine ou non.



## ■ Prévention des risques de déscolarisation par l'intermédiaire du suivi des situations d'absentéisme scolaire

En ce qui concerne la complémentarité du rôle des communes par rapport aux actions de l'Éducation nationale, on peut évoquer l'exemple du conseil pour les droits et devoirs des familles (CDDF – voir les articles L. 141-1 et 141-2 du Code de l'action sociale et des familles) et les évolutions des textes qui l'ont concerné. Présentation générique.

Le CDDF a par ailleurs connu l'obligation faite à l'Éducation nationale de lui transmettre les listes des enfants concernés par l'absentéisme scolaire, puis cette mesure a été supprimée et cette transmission n'est plus obligatoire. Cela a mis en exergue :

- la question d'une gestion plus collective de l'absentéisme scolaire, au-delà du cadre de l'Éducation nationale et de ses moyens limités ;
- la nécessité ou non d'une approche plus ou moins coercitive de la question de l'absentéisme scolaire.

## ■ Prévention des risques de déscolarisation par l'intermédiaire des programmes de réussite éducative (PRE)

Le travail de repérage et d'accompagnement individualisé mené par les référents « famille » (référents de parcours) est reconnu dans son impact positif en prévention des situations de décrochage et de déscolarisation. Quel retours d'expérience avons-nous à partir des différentes situations rencontrées pour comprendre les situations de déscolarisation ?

Le PRE a démontré, au niveau des acteurs de terrain, l'intérêt de la complémentarité entre commune et Éducation nationale (DSDEN) et autres acteurs de soutien à la famille et à l'enfant.

Ci-dessous, un point sur la situation et l'avis des communes participant à l'atelier :

- **Colomiers** (3 600 enfants pour 40 000 habitants) : la mairie s'interroge sur les constats de terrain et les sollicitations du préfet. Elle rencontre des difficultés par rapport aux domiciliations provisoires liées aux flux de migrants. Elle mentionne un lien positif avec la protection maternelle et infantile (PMI) dans le cadre d'une relation locale non conventionnée, pour la scolarisation des moins de trois ans.
- **La Ciotat** (3 000 enfants pour 35 000 habitants) : la déconnexion entre temps scolaire et périscolaire peut complexifier la gestion des situations individuelles. La commune a signé un conventionnement avec la DSDEN

pour le repérage. Elle évoque un lien avec la PMI qui a plutôt bien fonctionné, ainsi qu'avec la maternité de La Ciotat.

- **Les Mureaux** (4 500 enfants pour 32 000 habitants) : des questions se posent pour 900 enfants dont la scolarisation n'est pas avérée à l'échelle du département. Il y a des flux permanents importants, notamment en hôtel dans le cadre du Samu social. Plus que la déscolarisation, le problème majeur est la non-scolarisation. Un travail a été réalisé à partir des naissances domiciliées et une mise en perspective avec le nombre d'enfants scolarisés.
- **Le Havre** (18 000 enfants pour 175 000 habitants) : le constat est à l'inquiétude concernant le niveau d'enfants non scolarisés. Le PRE joue un rôle important pour prévenir la déscolarisation et cela met en exergue la question des continuités d'action du programme dans les quartiers dits « de veille » de la politique de la ville : c'est dans ces quartiers-là qu'il faudrait pouvoir intervenir ! La question des partages de culture professionnelle et des choix d'organisation des services est aussi un atout ou un frein à l'identification des risques de déscolarisation.
- **Lyon** : ont été mises en place des équipes médico-sociales qui s'appuient sur 24 assistantes sociales et neuf médecins pour 38 000 enfants. Ces moyens humains communaux sont dévolus à un travail de prévention par identification des signaux précoces. Ce travail se réalise à partir d'une typologie de quartiers caractérisés en fonction de différents critères socio-éducatifs et socio-économiques, permettant à la ville d'identifier les niveaux de priorité d'intervention qui correspondent pleinement aux réalités des besoins des populations. Les choix d'organisation des services ont également été décisifs. Depuis que les équipes médico-sociales sont intégrées à la direction de l'éducation, leur travail se trouve grandement facilité dans les écoles. Par ailleurs, avec les équipes médico-sociales, les équipes de réussite éducative du PRE sont implantées aussi physiquement dans les écoles et travaillent en lien étroit avec l'Éducation nationale dans le cadre de la méthodologie du PRE qui implique que tout le travail se fait à chaque fois avec la famille. Cette organisation accroît fortement l'efficacité du travail de veille éducative réalisé par le PRE, en particulier quand il s'agit d'accompagner les transitions (entre les différents niveaux d'établissements scolaires), de prévenir le décrochage et de travailler sur les publics des multi-exclus en collège (si les parents sont demandeurs). La question des enfants non inscrits ressort du travail de proximité réalisé avec cette organisation et c'est une problématique qui se pose avec plus d'acuité d'année en année. Comme dans tous les PRE, la réussite de la démarche et du travail d'accompagnement est liée à la capacité de la famille à adhérer aux démarches. On rend à la famille sa place, on ne la lui donne pas. Cette organisation a permis de développer la mise en place de formations croisées entre personnels de l'Éducation nationale et acteurs éducatifs (entre enseignants et équipes socio-éducatives). La mise

en confiance des parents avec les référents de parcours qui travaillent aussi à domicile est essentielle.

- **Autres exemples d'actions communales** : la présence dans certaines communes de services gratuits de ramassage scolaire (par exemple à Colomiers, avec un financement à 40 % par la ville et à 60 % par le département) est un moyen pour faciliter l'accès et la fréquentation de l'école dans des territoires où les distances école-domicile peuvent être rédhibitoires, en particulier pour les familles dites « invisibles » (migrants) pour lesquelles le réseau de bus urbain payant n'est pas toujours un moyen de transport accessible.
- Malgré de nets progrès en la matière, sont encore repérés des **problèmes de déscolarisation en raison de handicaps** : l'adaptation insuffisante des locaux scolaires et péri-éducatifs est aussi une source de déscolarisation identifiée et dénoncée par de nombreuses associations agissant dans le champ du handicap.

## ■ Tentative de bilan et prospective

### 1/ Quelques préconisations issues des retours d'expérience des communes

Il y a une impérative nécessité à engager un travail partenarial spécifique sur la question de la déscolarisation des enfants dits « invisibles », des enfants à risque de décrochage et des enfants en situation de handicap.

### 2/ Quelques principes à retenir qui sont de nature à prévenir la déscolarisation

- Faciliter la fréquentation de l'école et des services périscolaires.
- Mieux identifier les partenaires potentiels dans le suivi des enfants, favoriser le croisement des informations des situations individuelles, mutualiser et coordonner les moyens d'action.
- Professionnaliser les équipes municipales travaillant auprès des enfants fréquentant les services publics d'accueil (exemple des équipes socio-éducatives à Lyon, des formations BPJEPs, des formations médico-sociales), prévoir des formations à l'accompagnement des enfants atteints de handicaps (à Ivry, financement de la CAF dans le cadre du contrat enfance jeunesse – CEJ).
- Développer les formations interprofessionnelles qui favorisent le partage d'information grâce à un rapport de confiance reposant sur une meilleure reconnaissance des compétences des différents acteurs éducatifs.
- Agir en prenant en compte systématiquement la nécessité d'une pleine reconnaissance de la place des familles pour co-construire les modalités et conditions de suivi de leur enfant.

### 3/ Quelques outils à prendre en compte

- Développer les conventionnements avec les services de l'État et les CAF dans le cadre des moyens d'action juridique à leur disposition : les communes ne doivent pas hésiter à prendre l'initiative.
- Être vigilant sur les conditions de sectorisation : conforter la logique de la proximité école-domicile, car l'éloignement est un frein à la scolarité pour les familles démunies.
- Concernant les enfants à handicaps, on peut citer l'exemple d'un dispositif d'accueil innovant, une **unité d'enseignement maternel pour autistes** (UEMA), limitée à sept enfants dans un contexte de classes ordinaires mais adaptées au handicap. Toutes les actions innovantes locales peuvent souvent créer des situations de déblocage par rapport à de nombreuses demandes encore non satisfaites pour accéder aux mêmes services d'accueil que les enfants dits ordinaires : quand les initiatives locales rendent plus accessibles les divers services d'accueil, le nombre des demandes supplémentaires peut rapidement augmenter, ce qui fait ressortir de nombreux besoins d'accueil qui restent « invisibles ». Il est à noter que la fréquentation des services périscolaires ne doit pas être la cause d'une rupture du bénéfice d'un auxiliaire de vie scolaire (AVS) pour un enfant scolarisé qui en bénéficierait en temps scolaire, et c'est bien à l'État d'en assurer la charge financière, y compris en temps périscolaire<sup>1</sup>.

### 4/ Un point de débat qui demeure

Lutter contre la déscolarisation peut supposer d'accroître certains niveaux de service proposés à la population. Oui, mais jusqu'où faut-il accepter une hausse de la mobilisation des moyens des collectivités ? La richesse fiscale de la commune, les réalités socio-économiques du territoire, le niveau de priorité politique accordé à la question de l'éducation, la présence d'acteurs mobilisés en position de partenaires respectueux les uns des autres sont là quelques-uns des facteurs qui expliquent les écarts très importants des moyens consacrés à la prévention de la déscolarisation. Le ramassage scolaire gratuit financé par la mairie, la création d'équipes médico-sociales de réussite éducative intégrées dans les écoles ou le développement des interventions du PRE hors financement de l'État représentent la marque d'un d'engagement de très haut niveau dans une commune, qui s'est développé souvent pour répondre localement au constat d'une absence de réponse par les services de l'État aux besoins repérés. Néanmoins, un type d'engagement aussi important reste encore essentiellement la caractéristique des grands territoires urbains.

1. Voir CAA Nantes, 5<sup>e</sup> ch., 15 mai 2018, n° 16NT02951.

## FOCUS SUR DES CONTEXTES PARTICULIERS OÙ SONT REPÉRÉES DES SITUATIONS DE DÉSCOLARISATION

### ■ Fondements de déscolarisation liés aux contextes culturels : éléments d'explication au travers des enfants des gens du voyage (Fnasat-GdV)

Le film *Tsiganes à l'école et vice versa...*<sup>1</sup> apporte quelques éléments de réponse. Dans une première partie, des jeunes et des parents d'origine gitane témoignent de l'importance de lire, écrire, compter et de suivre une scolarité jusqu'à la fin de l'école primaire. Au collège, les jeunes d'origine tsigane abandonnent les établissements scolaires et arrêtent leur parcours scolaire, ou le poursuivent par correspondance *via* le Centre national d'enseignement à distance (CNED).

Face à ce constat, des politiques éducatives avec des dispositifs spéciaux pour ces élèves ont parfois été mises en place comme au collège Fontcarrade à Montpellier. Familles et enseignants y trouvaient leur compte. Mais ici, c'est un constat d'échec qui est dressé : le poids de la communauté, le manque de mixité (école ghetto dans le quartier de Figuerolles, Montpellier), l'absentéisme (l'école passe en second plan), des parents et des enseignants pas tous derrière les enfants, la peur et le peu d'intérêt vis-à-vis des apprentissages, l'éloignement (quartier de Montaubérou, Montpellier)...

On note cependant une évolution porteuse d'espoir : de plus en plus d'élèves arrivent en fin de CM2 avec le niveau attendu, les jeunes parents commencent à obtenir des diplômes, et les enfants rêvent de métiers comme tous les autres enfants.

1/ Constats et questionnements autour de l'école : « *Un chemin à faire de part et d'autre ?* »

- L'école est reconnue par les familles comme utile pour savoir lire, écrire, compter : présence et investissement dans le primaire.
- Les enfants d'origine tsigane ont de nombreuses aptitudes et compétences (plurilinguisme, réactivité, agilité...), mais constat de retard scolaire, d'absentéisme.
- Les Tsiganes ont des relations spécifiques à l'école, notamment dans le rapport au temps (vie au jour le jour, peu de projection dans l'avenir), dans les

1. 23', 2011, Les Ziconofages, lesziconofages.org. Voir aussi *À l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs*, *Cahiers pédagogiques*, hors-série n° 21, septembre 2010, [http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/hsn\\_roms.pdf](http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/hsn_roms.pdf) ; les films de Fabienne Caraty (Fabienne Caraty est formatrice au sein du Casnav de l'académie d'Aix-Marseille ; elle est également coordonnatrice départementale attachée à l'inspecteur d'académie du Vaucluse pour la scolarisation des enfants du voyage).

modes d'apprentissage (par mimétisme, décalage oralité-écriture), mais il y a plus de traits communs entre les élèves gitans et les autres que de choses qui les distinguent.

- Le problème majeur qui est pointé est le décrochage scolaire au collège (atelier, film, débats).
- Les familles et l'école ont des attentes différentes : « *Est-ce un échec si l'école ne permet à certains que de lire, écrire et compter, ce qui correspond à la demande des familles ?* »
- Parmi les réponses de l'Éducation nationale, des dispositifs spécifiques existent et évoluent (action CNED à Marseillan, camion école, classe de remise à niveau, classe gitane au centre APAJ-Accompagnement parcours adultes et jeunes...). Il y a néanmoins une contradiction : ces « *dispositifs spécifiques renferment sur le groupe alors qu'ils sont là pour raccrocher le droit commun* ».
- Des stigmatisations et des discriminations existent au sein de l'école. Exemples : refus d'inscription par certains maires, pas de droit au périscolaire (cantine, accueil...) qui conditionne la scolarité, notamment des enfants du voyage souvent éloignés des écoles.
- Certains ont pu intégrer que le fait d'être gitan équivalait à être un élève en difficulté.
- La pression communautaire est forte quant à la réussite scolaire des élèves : « *T'es un payou !* » (c'est-à-dire « *Tu n'appartiens plus à la communauté* »). En arrière-plan, il y a la crainte que l'école fasse perdre la culture tzigane.
- Les élèves gitans ont peu d'exemples identifiés de réussite scolaire auxquels se référer : les gens n'affichent pas leur appartenance ou origine quand il y a réussite scolaire, mais au sein de la communauté ou de la famille, les exemples de réussite sont connus (femme gitane).
- La scolarité est liée à la question du logement : un quartier « ghetto » entraîne souvent des « écoles ghettos » avec un manque de mixité sociale et/ou culturelle.
- L'école a du mal avec les enfants en difficulté et avec l'acceptation de la différence.
- L'école occulte la question de l'identité et du vécu des élèves, même si des enseignants y sont attentifs et la prennent en compte.
- Il est important d'avoir une équipe stable et ouverte à la rencontre des familles.
- En Espagne, les niveaux de scolarisation sont meilleurs. Serait-ce dû au régionalisme et au multilinguisme ?

## 2/ Remarques et pistes

- Besoin d'éclaircir les critères d'affectation des enfants dans les écoles et les critères de dérogation.

- Besoin de mieux comprendre ce qui produit le décrochage au collège (pistes évoquées : sentiment des élèves d'être perdus au collège, difficulté à sortir du quartier, manque d'enjeux, moins de soutien des parents pour poursuivre la scolarité...).
- Besoin de savoir plus précisément si le manque de mixité joue sur les apprentissages.
- Besoin de maintenir des temps et des espaces d'échange entre familles et corps enseignant pour permettre une meilleure connaissance réciproque. Au moins, maintenir les moyens alloués « temps institutionnel » aux écoles pour cette démarche. Exemple : en 2012, l'école Frédéric-Bazille n'est plus en zone prioritaire et risque de fait de perdre les moyens alloués à la médiation avec les familles et au suivi de l'absentéisme.
- Besoin d'équipe stable et de médiation.
- Besoin de valoriser les parcours d'élèves ayant réussi scolairement.
- Besoin de redonner l'envie aux parents de soutenir la scolarisation de leurs enfants, même au collège<sup>1</sup>.

### ■ La déscolarisation et la question religieuse : marginalisation ou scolarisation alternative respectable compatible avec les objectifs républicains ?

« Il n'est pas tout à fait normal que n'importe qui puisse ouvrir une école » (Jean-Michel Blanquer, 23 février 2018).

Le renforcement des contrôles sur les écoles dites « hors contrat » a fait partie des mesures du plan anti-radicalisation présenté en février 2018 par le Premier ministre Édouard Philippe. Mais la radicalisation n'est pas le seul écueil que le gouvernement souhaite éviter.

En 2016, on dénombrait environ **1 300 établissements privés hors contrat**, avec 74 000 enfants scolarisés à la rentrée 2017. Face aux 12 millions d'élèves scolarisés en France, le chiffre semble dérisoire. Pourtant, le concept séduit de plus en plus.

À la rentrée 2017, un rapport de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP, rattachée au ministère de l'Éducation nationale) soulignait qu'alors que le nombre d'élèves diminue sensiblement dans les établissements publics, les écoles privées hors contrat ont au contraire le

---

1. Voir Les Ziconofages, *Outils vidéo participatifs : Tsiganes de Montpellier et de l'Hérault, constats, pistes de réflexion et proposition*, 2012, [lesziconofages.free.fr/documents/reflexions%20et%20propositions.pdf](http://lesziconofages.free.fr/documents/reflexions%20et%20propositions.pdf)

vent en poupe, avec environ 5 000 élèves supplémentaires par rapport à la rentrée 2016. En 2017, ce sont 150 nouveaux établissements hors contrat qui ont ouvert leurs portes, a d'ailleurs confirmé Édouard Philippe<sup>1</sup>.

En mars 2017, les notes de synthèse d'une inspectrice publiées par *Le Monde* venaient confirmer un constat au sein de l'académie de Versailles, qui compte une centaine d'écoles hors contrat<sup>2</sup>. L'inspectrice relevait en effet de nombreuses « **dérives** » **pédagogiques**. Elle décrivait ainsi un manuel apprenant que Pétain avait sauvé la France, des pages d'un cours sur la contraception collées entre elles, des pans entiers de l'histoire rayés des frises chronologiques. « *Aucune des écoles contrôlées n'a fait référence au socle commun de connaissances, de compétences et de culture* », précisait-elle.

Le contenu de l'enseignement n'était pas le seul à être remis en question. « *Les dimensions pédagogiques sont détournées de leurs enjeux et amputées de ce qui les fonde théoriquement* », notait l'inspectrice, qui faisait état de classes « *passives* », où l'esprit d'initiative n'était pas encouragé au profit de « *l'assimilation, l'obéissance, la soumission* ».

---

1. Voir Jade Toussay, « Les écoles hors contrat dans le viseur du gouvernement (et pas uniquement sur la radicalisation) », *The Huffington Post*, 23 février 2018, [https://www.huffingtonpost.fr/2018/02/23/les-ecoles-hors-contrat-dans-le-viseur-du-gouvernement-et-pas-uniquement-sur-la-radicalisation\\_a\\_23369367/](https://www.huffingtonpost.fr/2018/02/23/les-ecoles-hors-contrat-dans-le-viseur-du-gouvernement-et-pas-uniquement-sur-la-radicalisation_a_23369367/)

2. Voir Mattea Battaglia, « Écoles hors contrat : des carences et des dérives relevées dans l'académie de Versailles », *Le Monde*, 16 mars 2017, [https://www.lemonde.fr/education/article/2017/03/16/ecoles-hors-contrat-des-carences-et-des-derives-relevees-dans-l-academie-de-versailles\\_5095517\\_1473685.html](https://www.lemonde.fr/education/article/2017/03/16/ecoles-hors-contrat-des-carences-et-des-derives-relevees-dans-l-academie-de-versailles_5095517_1473685.html). Voir aussi la loi n° 2018-266 du 13 avril 2018 visant à simplifier et mieux encadrer le régime d'ouverture et de contrôle des établissements privés hors contrat.



## Atelier 8 – Accueillir et accompagner l'inclusion des enfants migrants et allophones

### ■ Intervenantes

- **Isabelle Graci**, conseillère pédagogique en charge de la scolarisation des enfants migrants, DSDEN de la Loire
- **Sandra Tomc**, maître de conférences, université de Saint-Étienne

### ■ Animateur

- **Rachid El Masri**, coordonnateur enfance loisirs, ville de Saint-Denis

### PROBLÉMATIQUE DE L'ATELIER

La France, au travers de sa législation, en accord aussi avec ses engagements internationaux, s'engage à scolariser tous les enfants en âge de l'être. Pour autant, certaines situations familiales et administratives ainsi que les conditions de vie de certains enfants les éloignent de la scolarité et du droit commun. La circulaire n° 2012-142 du 2 octobre 2012 dresse un panorama des acteurs de l'Éducation nationale et de leur rôle dans la scolarisation et l'inclusion des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

Sur les territoires, la communauté éducative est souvent confrontée à des situations particulières de familles dont les enfants s'éloignent de l'école ou ne sont pas du tout scolarisés. Plusieurs questions se posent alors à nous :

- Comment faire pour que ces enfants puissent être scolarisés comme les autres ? Quels leviers actionner pour permettre leur scolarisation ? Quels écueils doit-on éviter ?
- Comment accueillir les enfants et leurs familles au sein des différentes structures éducatives ? Quelles sont les actions prioritaires à mettre en œuvre ? Avec qui et, bien sûr, pour qui ?

À toutes ces questions, il n'existe pas de réponse toute faite. En effet, à chaque territoire correspond une réalité institutionnelle et professionnelle ; de même, chaque enfant, famille ou groupe de familles, selon son histoire

ou ses conditions de vie, vit une réalité particulière que la communauté éducative doit prendre en compte.

Les difficultés d'identification des enfants, des familles et donc de leurs besoins de droit commun, mais aussi parfois les difficultés de l'identification des partenaires possibles sur un territoire, ne permettent pas toujours de construire des actions et des parcours cohérents pour les familles et les enfants.

## DÉROULÉ ET ANIMATION

Après un éclairage sur diverses actions existantes, les membres de l'atelier réfléchissent à une cartographie possible d'acteurs éducatifs sur le territoire qui permette aux professionnels de créer ou de s'intégrer facilement à un **réseau éducatif** favorisant l'inclusion des enfants migrants et allophones et la construction de parcours dans les différentes structures éducatives. Concernant les publics accueillis, en fonction des différents métiers de chacun (enseignant, animateur, agent d'un centre communal d'action sociale – CCAS), une réflexion est menée sur les postures professionnelles qu'il est possible d'adopter en relation avec les différents publics et les professionnels.

## DES ANNÉES 1970 À NOS JOURS, UN REGARD QUI ÉVOLUE – INTERVENTION DE SANDRA TOMC

Depuis les années 1970, le regard porté sur les enfants migrants et allophones ne cesse d'évoluer. On pensait alors qu'un élève étranger devait faire le deuil de sa langue d'origine s'il voulait apprendre le français, et que sa famille devait au plus vite parler français à la maison, car il est impossible d'apprendre à lire et à écrire deux langues en même temps. Bien que l'évolution du regard soit notable, ces représentations persistent peut-être encore aujourd'hui.

La volonté d'intégrer progressivement l'élève étranger dans sa classe d'âge en fonction d'un critère linguistique a laissé place, à la fin des années 1970, à la volonté d'intégrer un **élève avec un handicap linguistique**. La confusion régnait alors entre deux catégories d'enfants : les enfants de migrants nés en France d'une part (deuxième génération), et les enfants nouvellement arrivés d'autre part.

Ce n'est qu'au début des années 2000 que cette dénomination a permis d'accueillir et d'orienter les élèves, qu'ils soient allophones ou non, vers des classes adaptées. Et c'est en 2002 que se sont organisées les premières classes pour les enfants allophones nouvellement arrivés (EANA).

Il importe de prendre en compte les besoins de l'apprenant dans leur ensemble, sans dissocier ceux qui se rapportent à l'école de ceux qui se rapportent à la société.

Une des compétences à développer est la capacité à « faire avec » cet autre que l'on ressent comme différent, une manière de travailler sur l'acceptation des différences et la non-discrimination, sur les relations entre les garçons et les filles, sur l'accueil d'enfants du voyage ou d'enfants handicapés dans une classe.

Il est aujourd'hui nécessaire, pour faire évoluer les représentations, de penser de façon bienveillante, de la part des enseignants et des parents, pour guider la construction d'un « **bilinguisme successif** » afin d'éviter que l'enfant ne glisse vers l'utilisation unique de la langue dominante du pays d'accueil et de scolarisation.

## UN DISPOSITIF SPÉCIFIQUE : LES UNITÉS PÉDAGOGIQUES POUR ÉLÈVES ALLOPHONES ARRIVANTS – INTERVENTION D'ISABELLE GRACI

Une unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) a pour but d'inclure dans les classes ordinaires les élèves allophones arrivant sur le territoire français sans maîtrise suffisante de la langue française. Ce type d'unité peut accueillir des élèves qui ont été scolarisés dans leur pays d'origine, mais aussi certains élèves très peu, voire pas du tout, scolarisés antérieurement.

L'UPE2A remplace depuis fin 2012 la classe d'accueil (CLA) et la classe d'initiation pour non-francophones (CLIN).

Le Code de l'éducation précise que **l'instruction est obligatoire** pour les enfants des deux sexes, âgés de six à seize ans, qu'ils soient français ou étrangers, **dès l'instant où ils résident sur le territoire français**. Il rappelle en outre qu'aucune distinction ne peut être faite pour l'application de ce droit, tenant à la nationalité ou à la situation de l'enfant et de sa famille. Ledit code reconnaît les élèves nouvellement arrivés comme des « élèves à besoins éducatifs particuliers ».

La difficulté de la scolarisation des enfants allophones arrivants réside souvent dans le fait que les familles ne connaissent pas le fonctionnement global de l'école en France, ni bien sûr celui des UPE2A. Un travail d'accompagnement est donc nécessaire, concernant d'abord la domiciliation qui permet l'inscription scolaire. Ensuite, il faut également être vigilant à ne pas créer des sortes de pôles d'enfants allophones à l'école, ce qui reviendrait à laisser les enfants et les familles dans un environnement scolaire où le français ne serait pas forcément la langue parlée en priorité.

L'objectif est de faire en sorte que les enfants rejoignent rapidement une classe de leur niveau d'âge, en ayant acquis les bases linguistiques nécessaires à la compréhension et à leur inclusion dans une classe au même titre que les autres.

À l'école élémentaire, il est largement possible de s'appuyer sur les autres éducateurs tels que les Atsem et les animateurs pour favoriser cette inclusion. L'inscription dans les PEdT et les plans mercredis d'un objectif relatif à l'inclusion des enfants allophones arrivants est vivement recommandée, afin que la communauté éducative dans son ensemble se saisisse de cette problématique.

## CONCLUSION

Les échanges durant l'atelier ont montré que les différents acteurs éducatifs confrontés à l'inclusion des enfants allophones et migrants, qu'elle soit scolaire ou périscolaire, peuvent parfois se sentir seuls et ne pas savoir vers qui se tourner.

Chaque territoire étant particulier, les réseaux existants et leurs activités peuvent être très variés et disparates. De plus, les différents parcours migratoires ne pouvant être anticipés, les situations de chaque famille et de chaque enfant accueilli sont différentes. De ce fait, les réponses apportées doivent être très souvent individualisées.

Construire des réseaux de professionnels et faire vivre des passerelles en fonction des compétences de chacun est impératif si l'on veut que les enfants puissent profiter d'une éducation entière, qu'ils s'éloignent le moins possible de la scolarité et qu'ils deviennent acteurs de leur parcours scolaire.

La communauté éducative dans son ensemble doit accompagner les enfants et leurs familles de façon à leur présenter des dispositifs accessibles qui leur permettront de vivre comme tout autre citoyen en France, sans que la langue soit une barrière insurmontable.

## Atelier 9 – « Et toi, qu'aurais-tu fait à ma place ? » Découverte sensorimotrice

### ■ Intervenants

- **Hervé Kerderrien**, directeur territorial de l'Association des paralysés de France, section Loire
- **Sébastien Chomat**, chargé du développement des actions associatives de l'Association des paralysés de France, section Loire
- **Yannick Berger**, représentant au conseil départemental de l'Association des paralysés de France, section Loire
- **Christian Puissant**, président de l'association Voir ensemble, groupe Loire-Sud
- **Nicole Doyat**, vice-président de l'association Voir ensemble, groupe Loire-Sud
- **Murielle Colombet**, secrétaire adjointe de l'association Voir ensemble, groupe Loire-Sud

### ■ Animatrice

- **Marie-Hélène Andreuceti**, chargée de mission handicap et accessibilité, ville de Saint-Étienne



La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, reconnaît à tous le droit d'être inscrit en milieu ordinaire dans l'école la plus proche de son domicile et définit les moyens de la participation des personnes handicapées à la vie de la cité.

Comment mieux appréhender l'accueil et le quotidien des enfants ou de leurs parents en situation de handicap était le fil conducteur de cet atelier.

Des rencontres et des échanges avec des personnes en situation de handicap moteur ou visuel ont permis de faire évoluer le regard sur le handicap. Des ateliers de mise en situation ont été l'occasion d'expérimenter les déplacements en fauteuil roulant ou à l'aveugle, de découvrir le matériel informatique adapté pour les non-voyants, d'écrire en braille...

## **Atelier 10 – Accueil du handicap : cadre juridique et état des lieux depuis la loi du 11 février 2005. Rôle et missions des AVS et des AESH**

### ■ Intervenants

- **Murielle Mauguin**, directrice des études et maître de conférences en droit public, Institut national supérieur d'information et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA)
- **Jacques Bealle**, coordonnateur de la cellule AVS, inspection académique Loire

### ■ Animateur

- **Gabriel Fraga**, directeur général adjoint de la ville des Ulis, membre du conseil d'administration de l'ANDEV

## **LA LOI N° 2005-102 DU 11 FÉVRIER 2005 SUR LE HANDICAP**

Le handicap a été sujet à une première loi en 1975, puis à une seconde en 2005. Cette dernière a mis l'usager au cœur de l'action.

On retrouve une prise de conscience quant au fait que le handicap n'est guère un souci lorsqu'on n'est pas concerné par celui-ci. Avec Jacques Chirac, qui est alors au pouvoir et qui est touché au quotidien par la prise en charge d'un enfant en situation de handicap, une nouvelle loi est proposée, qui définit le handicap selon six axes :

- 1/ Réaffirmation de l'**obligation d'emploi** de travailleurs handicapés dans une proportion de 6 % de l'effectif global de l'entreprise, avec l'instauration de sanctions plus sévères pour les entreprises qui ne respectent pas cette obligation. L'idée est de sortir les travailleurs handicapés des milieux « protégés » et de les amener dans un milieu ordinaire ;
- 2/ Instauration de la prestation de compensation du handicap (PCH) avec cinq types d'aides humaines différentes ;

- 3/ Création des maisons départementales de la personne handicapée (MDPH), avec la mise en place d'un guichet unique pour les personnes en situation de handicap ;
- 4/ Accessibilité ;
- 5/ Citoyenneté (avec, par exemple, le droit de vote des majeurs placés sous tutelle) ;
- 6/ Affirmation du principe de la scolarisation en milieu ordinaire avec aménagement d'horaires, projet individualisé avec différents axes.

## ÉTATS DES LIEUX DE LA JURISPRUDENCE

**Treize ans après la loi, où en est-on ?** Le bilan et les perspectives sont très différents selon qu'on se situe du côté des parents, qui ont une vision plutôt négative de l'apport concret de la loi, ou du côté du gouvernement qui, lui, en dégage un bilan extrêmement positif. Ce bilan, toujours biaisé, pose donc question.

La loi de 2005 est forcément progressive, puisque la nouvelle définition qu'elle propose implique un **changement conceptuel** : on tente de voir la personne handicapée différemment. Après avoir privilégié une approche médicale, puis socio-environnementale, on favorise aujourd'hui une appréhension partagée entre une personne qui a des spécificités et un environnement qui doit pouvoir s'y adapter. Néanmoins, de l'injonction législative à la pratique, on retrouve des différences notables, notamment dues à un manque de formation.

La loi se veut quoi qu'il en soit très ambitieuse, le handicap devenant un **axe prioritaire pour le gouvernement**. Pourtant, on retrouve des revendications juridiques croissantes : alors que les droits des personnes en situation de handicap sont affirmés, celles-ci ont simultanément de grandes difficultés à les faire valoir tant la complexité administrative est grande. Il faudrait pouvoir redonner plus de pouvoir – du pouvoir décisionnel – aux acteurs locaux. Dans des MDPH surchargées, les délais de traitement sont très longs... et se retourner vers les équipes éducatives pourrait s'avérer également une pente glissante, tant celles-ci aussi sont débordées.

Les communes doivent répondre à une **obligation d'accessibilité et de non-discrimination**, car celles-ci n'interviennent pas dans la compensation. Ce sont les deux principales obligations pour permettre le droit commun.

### ■ L'accessibilité

Elle est une condition préalable à l'exercice des droits pour les personnes handicapées, faute de quoi celles-ci n'ont pas accès aux autres droits et ne sont



pas considérées comme des citoyens à part entière. C'est l'environnement qui crée la situation de handicap ; l'accessibilité est alors le levier. Pourtant, même en appliquant les règles d'accessibilité, il restera parfois des personnes où cela restera compliqué, d'où la compensation.

La loi de 2005 est exigeante quant à l'accessibilité dans le sens où elle vise tous les types de handicap (psychique, déficiences sensorielles...) et tous les aspects de la vie collective. Cependant, on retrouve un problème de mise en œuvre : 660 000 établissements sont désormais engagés dans des travaux et doivent rendre des comptes.

## ■ La discrimination

Elle renvoie à une inégalité de traitement fondée sur un critère prohibé par la loi. Cela a posé question aux participants de l'atelier dans le sens où, parmi les écoles construites depuis 2008, 18 % n'ont pas de sanitaires, d'entrée ou de cantine accessibles.

## HANDICAP ET SANTÉ : PREMIERS CRITÈRES DE DISCRIMINATION

Illustrations en matière de droit à l'éducation :

- **Droit à la scolarisation dans l'établissement le plus proche de leur domicile** : en 1975, ce droit restait à l'appréciation des acteurs éducatifs, c'était à l'enfant de montrer qu'il était capable. Aujourd'hui, on ne peut pas refuser un enfant sur le fondement du handicap. L'enfant handicapé ne doit pas être celui qui est surnuméraire ; s'il y a un refus pour lui, c'est un refus pour un enfant ordinaire aussi.
- **Accès aux activités périscolaires** : accueil, cantine, activités... Le juge a considéré très vite dans le prolongement de la loi (dès 2011) que le périscolaire était un élément essentiel du droit à l'éducation. Et qu'il était de ce fait un droit pour l'enfant handicapé aussi (mais à la charge de qui ?). Or, sans AVS, pas d'accueil de la personne handicapée. Cela est illégal, mais est-ce puni par la loi en pratique ? Les réactions des participants ont été nombreuses à ce sujet.
- **Question de l'accompagnement**, de ses modalités et de son financement : par rapport à l'école, la compensation par l'accompagnement humain était quelque peu présentée comme la béquille de l'accompagnement scolaire. On assiste ainsi à une explosion des demandes d'AVS. Or, si l'ambition est l'accessibilité, il faut plutôt créer des environnements accessibles que des aides individualisées. L'accompagnement humain doit aussi avoir lieu sur les temps périscolaires. La pause méridienne doit être prise en charge par

l'État. Le financement de l'accompagnement sur les temps périscolaires incombe à l'État, à l'Éducation nationale.

Les participants se sont réellement questionnés sur l'écart existant entre les axes théoriques de la loi et sa mise en pratique en cas de discrimination. Effectivement, qu'en est-il de l'Éducation nationale lorsque cette dernière n'applique pas la loi ? Est-elle réellement sanctionnée ?

## LA CELLULE AVS LOIRE

La loi de 2005 a créé le pôle AVS, dépendant de l'Éducation nationale.

### ■ AVS : un métier à deux types de contrats

- Contrat accompagnant d'élèves en situation de handicap (AESH) : titre 2 ou hors titre 2 (quand les AESH sont recrutés directement par les établissements du secondaire). Contrat de droit public : 24 heures par semaine avec élèves + concertation élèves.
- Contrat unique d'insertion (CUI), devenu contrat parcours emploi compétences (PEC) : contrat aidé qui ne peut être renouvelé plus de deux fois. 20 heures par semaine dans la Loire.

Statutairement, il y a de grosses différences. Dans la Loire, tous les contrats sont des temps partiels (57 % d'un temps plein environ). En mars 2018, on dénombrait 2 330 élèves avec une notification d'aide humaine. En novembre 2018, ils étaient 2 732. En mars 2018, on recensait 1 403 AVS ; ils sont aujourd'hui 1 603 sur le département. Le dispositif AVS fonctionne, en apparence.

Cette intervention a suscité de nombreuses interrogations, débats et désaccords. Les participants se sont questionnés en partant de leurs pratiques et vécus respectifs. Les professionnels rejettent toute corrélation entre théorie et pratique, mais remettent en cause aussi une formation adéquate des AVS.

Les notifications MDPH diffèrent d'un endroit à un autre. Lorsque la MDPH adresse une notification, elle le fait à la famille, l'école, l'enseignant et la cellule AVS. Dans les quarante-huit heures, tout le monde contacte la cellule AVS et répond à ses besoins, en fonction des disponibilités. Cependant, on retrouve un temps de latence notable entre le moment où l'enfant a besoin d'un AVS et le moment où ce dernier viendra effectivement l'accompagner (trois à quatre mois...).

Dans la Loire par exemple, lors de sorties scolaires, les AVS prennent en charge les enfants dont ils ont la charge le reste du temps, mais s'ils dépassent les

vingt-quatre heures données par semaine, ils font du bénévolat... Les participants s'interrogent ainsi sur les conditions de travail de ces professionnels et ajoutent que la formation des AVS n'est bien souvent pas adéquate ni suffisante : « *60 heures par an, avec des sessions de 70 à 80 personnes... On s'arrange pour que les personnes ne commencent pas par la formation.* »

Pour finir, les participants ont noté le **manque de cohérence entre les différents temps d'aide humaine accordés à l'enfant**. Bien souvent, un AVS est présent durant les temps extrascolaires comme le temps méridien, mais pas sur le temps périscolaire.

## Atelier 11 – Analyse des pratiques professionnelles pour accompagner la transformation vers l'éducation inclusive

### ■ Intervenante

- **Arlette Oberhoffer**, thérapeute familiale, responsable pédagogique et superviseur, association Différence et changement

### ■ Animatrice

- **Véronique Hartmann**, conseillère technique sociale, ville de Lyon

L'analyse de la pratique professionnelle (APP) est très couramment utilisée dans les milieux de l'éducation et de l'action sociale par les acteurs de terrain. Il s'agit d'un outil qui permet à ces professionnels de sortir du traitement quotidien de l'urgence, de prendre un temps et d'occuper un espace séculier dédié à la réflexion.

Il s'agit d'un lieu et d'un temps où il est possible :

- de créer (une cohérence dans l'équipe, du commun) ;
- d'échanger (des points de vue, des savoirs et des pratiques) ;
- d'écouter (les problématiques, les témoignages) ;
- de se rassurer (prendre du recul, poser ses émotions et ses frustrations).

Et ceci afin d'élaborer des solutions aux problèmes que, seuls, nous ne pouvons pas résoudre.

Pour parvenir à la libération nécessaire à la prise de parole, les conférencières insistent sur trois principes, en plus de celui de l'écoute : la bienveillance (à l'égard de ce que livre le collègue, fût-ce une faute grave), la confidentialité et la sécurité. Sans ces derniers, la confiance entre collègues ne saurait construire son palais et alors jeux d'ego et sermons constitueraient sans doute la substantifique moelle de l'entretien. Il convient également de définir et d'objectiver les finalités de l'exercice.

Un nombre important d'outils existent aujourd'hui, permettant d'animer des séances d'APP. En voici quelques exemples :

- Adopter la position du « non-savoir » dans l'écoute : pousser la personne à expliquer en détail comment et pourquoi elle fait telle chose plutôt qu'une autre dans la situation qui occupe l'atelier.
- Utiliser le *sculpting*, un jeu de rôles qui consiste à « sculpter » des situations qui ont posé un problème à quelqu'un.
- Étudier le mandat, c'est-à-dire l'espace de liberté d'action dont dispose le professionnel entre le cadre précédemment évoqué et la situation avec laquelle il doit composer.
- Remettre en cause chaque opinion, représentation, mythe et norme.
- Élaborer la devise, le blason professionnel.

Ce dernier outil a été repris par Edward de Bono, médecin et psychologue maltais cité par les deux intervenantes. Il a théorisé la pensée latérale ou « créative » qui consiste à aborder un problème sous plusieurs angles plutôt que sous un seul avec l'outil des « six chapeaux ». Cet outil est, tout comme le *sculpting*, un jeu de rôles où chacun porte un chapeau (ou à défaut, une casquette). Une fois la situation présentée, chacun parle en respectant le rôle qui lui a été donné dans l'ordre suivant :

- Un premier participant donne l'objectif de l'évaluation qui va suivre.
- Un deuxième désigne les faits à retenir et en prescrit les limites.
- Un troisième relève les émotions suscitées par la situation.
- Un quatrième participant pose des questions et a la dure tâche de formuler une ou plusieurs critiques afin de déterminer ce qui ne va pas, ce qui pose problème.
- Un cinquième spéculé positivement, se montre optimiste afin d'envisager une « fin heureuse ».
- Enfin, le dernier participant envisage la sortie de la situation en tenant compte de ce qui s'est dit précédemment.

## Atelier 12 – Partenariat au service de l'éducation inclusive : retours d'expérience

### ■ Intervenants

- **Yaël Martinet**, responsable du service animation de la ville de Niort, membre de l'ANDEV
- **Simon Rouanet**, coordonnateur périscolaire contrat ville et handicap, ville de Niort

### ■ Animatrice

- **Christine Milani**, coordonnatrice PEdT de la ville de Lyon, membre de l'ANDEV

## PROBLÉMATIQUE DE L'ATELIER

**Du diagnostic aux actions : institutions, professionnels, associations, familles, comment construire ensemble pour favoriser une école inclusive ?**

À partir de la présentation de la charte de la ville de Niort *Accueil des enfants en situation de handicap*, on tente de repérer les leviers d'une réussite partagée pour l'inclusion de l'enfant et de sa famille. Comment impulser une dynamique de réseau, faire circuler l'information, renforcer les liens tout en respectant la place de chacun et le secret professionnel ? Comment simplifier les démarches pour les familles ? Comment mutualiser les moyens, les formations, les outils ?

La ville de Niort présente un témoignage sur les questions de partenariat sur les temps périscolaires.

En 2017, la mission accessibilité-inclusion a été associée au groupe de travail Reflex'Accueil mis en place à la mairie de Niort, depuis 2011, pour faciliter l'accès de tous aux démarches administratives.

Le 1<sup>er</sup> février 2018, la ville de Niort a reçu le trophée Afnor de la relation aux usagers 2017, décrochant ainsi la première place dans la catégorie des villes

de plus de 50 000 habitants. Le 13 mars 2018, Halimah Pujol, responsable secteur public de l'Afnor, a présenté un panorama des démarches qualité dans les collectivités locales et a exposé l'intérêt qu'elles présentaient.

En 2018, la démarche qualité accueil (Reflex'Accueil) a évolué vers une démarche plus globale de démarche qualité relations usagers (Reflex'Usager) avec accueil et délivrance de prestations. C'est une démarche transversale impactant l'ensemble des directions. En décembre 2018 et janvier 2019, Afnor compétences a effectué un diagnostic sur site et hors site ; l'accessibilité des personnes en situation de handicap ainsi que la signalétique ont été prises en compte. Le projet de certification Qualivilles a été lancé début 2019.

De plus, la ville a développé une charte (en concertation permanente avec les partenaires) qui définit « *les actions en faveur de l'inclusion* ». Afin de structurer les engagements de la ville de Niort et de son CCAS en matière de handicap, le conseil municipal a adopté, à l'unanimité, le 14 octobre 2013, la charte Ville handicaps.

Cette charte décline de manière opérationnelle les actions à mettre en place afin de prendre en compte le handicap et l'accessibilité au sein des différentes politiques municipales. Elle propose une stratégie globale avec des actions visibles par l'ensemble des Niortais : accessibilité, éducation, sport, culture, information, sensibilisation... et des actions à mettre en place en interne.

Parallèlement, la démarche est partie d'un partenariat en 2010 avec l'université de Poitiers et le master Inclusion et participation – handicap, difficultés, dépendance (IPHD). Elle s'est traduite par un plan d'action en trois axes<sup>1</sup> :

- axe 1 : pour une ville accessible à tous ;
- axe 2 : pour une ville favorisant la participation des personnes en situation de handicap ;
- axe 3 : pour une ville accueillante et coopérante.

Dans un souci de sensibilisation et d'animation de la vie des acteurs sur son territoire, la ville de Niort a engagé un parcours à destination des partenaires institutionnels et demandeurs. Nous y retrouvons ainsi un ensemble partenarial riche et d'origines différentes : le club de foot des Chamois niortais, le foyer de vie Les Genêts, l'association Valentin Haüy (accueil de loisirs, avec des ateliers), le comité départemental olympique et sportif, un institut médico-éducatif...

1. Extrait du rapport d'accessibilité 2018 consultable à l'adresse suivante : [https://www.vivre-a-niort.com/fileadmin/ville/services\\_publics/handicap/Rapport\\_\\_accessibilite\\_2018.pdf](https://www.vivre-a-niort.com/fileadmin/ville/services_publics/handicap/Rapport__accessibilite_2018.pdf)

Ce travail a pour but :

- d’informer et d’accompagner le partenaire dans la compréhension de l’inclusion, l’appréhension de l’existant et la prise en charge de l’enfant et de sa famille ;
- d’adapter (au niveau des familles) l’accueil et le développement des partenariats à des fins d’amélioration et de prise en compte de leurs inquiétudes ;
- de former et sensibiliser les acteurs de terrain à l’éducation inclusive avec pour objectif la compréhension du « bien agir » ;
- de mettre en place des projets avec le recrutement interne de personnes en situation de handicap ;
- de concerter régulièrement et de faire contribuer les acteurs territoriaux à la recherche en matière d’inclusion. Sur ce dernier point, l’importance de l’université de Poitiers dans la mise en place de divers projets est à noter. Cela permet une intégration des acteurs dans la démarche comme la CAF 79 (avec des aides spécifiques), la DDCS, la DSDEN, les structures spécialisées...

Un des projets est la mise en place d’une charte d’accueil des enfants en situation de handicap sur les temps périscolaires<sup>1</sup>, basée sur une concertation pour harmoniser les pratiques et s’entendre sur les mots. Quatre groupes de travail se sont réunis, sur le cadre, les étapes du protocole, les modalités de coordination et « l’agir sur le terrain ».

Une idée originale a été de construire un livret autour de l’enfant, avec ses particularités, ses besoins spécifiques, ses interactions et toutes les choses utiles à savoir pour la bonne prise en charge de l’enfant, sans être dépendant des données de l’Éducation nationale.

## CONCLUSION

Le mot « accompagnement » et les valeurs qui s’y rattachent sont primordiaux dans l’accueil des enfants à besoins particuliers. La posture professionnelle doit être ainsi constamment questionnée : même si ce n’est pas un exercice facile pour l’adulte, cela doit rester un leitmotiv. La ville de Niort a, par exemple, réalisé un travail de trame sur les « bonnes pratiques » d’une communication bienveillante à destination des parents. Son objectif est d’expliquer, notamment, ce qu’il se passe durant les temps périscolaires et de permettre au personnel municipal d’établir un lien de qualité avec les familles.

1. Voir <https://www.vivre-a-niort.com/fileadmin/ville/archives/fichiers/Docpdf/handicap/charte-ville-handicap.pdf>



Adapter, collaborer, voire coordonner les différents acteurs et structures s'avère central. L'utilisation d'un cahier d'échange, d'une charte partagée et co-signée par l'ensemble des partenaires semble être une méthode qui fonctionne. Pour les témoins de la ville de Niort et les participants de l'atelier, la solution inclusive (notamment en matière de handicap) est le travail d'équipe. De par leur caractère partagé, il est plus facile d'apporter des réponses et de les porter collectivement. Une charte doit avoir pour vocation d'être utilisée sur les différents temps de l'enfant. Elle doit être un outil utile pour l'ensemble de la communauté éducative (parents et enfants compris).

Enfin, une charte inclusive ne doit pas perdre de vue les besoins de chaque enfant afin de permettre une prise en charge efficiente de celui-ci.

## Atelier 13 – Mobiliser des financements en faveur de l'éducation inclusive

### ■ Intervenants

- **Pierre Mabrut**, chef de service sport, jeunesse, vie associative et politique de la ville, DDCS Loire
- **Françoise Richard**, responsable pôle expertise sociale, CAF Loire
- **Nicolas Rochette**, chef de projet développement social, service politique de la ville, ville de Saint-Étienne
- **Arnaud Zohou**, directeur de l'atelier Canopé de la Loire, pilote de projets Erasmus et en matière d'éducation inclusive

### ■ animateurs

- **Sophie Damon**, chef du service actions éducatives, ville de Saint-Étienne
- **Guillaume Pike**, médiateur formation du réseau Canopé, membre du conseil d'administration de l'ANDEV

## PROBLÉMATIQUE DE L'ATELIER

Outre la réflexion sur ce que doit ou peut être l'éducation inclusive, et sur les modalités de sa mise en œuvre, se pose nécessairement la question de son financement.

Dans des budgets contraints, quels leviers les collectivités peuvent-elles mobiliser pour permettre de répondre aux besoins éducatifs particuliers ? Comment éviter que la charge directe et indirecte des prises en charge retombe sur les familles ? À quels dispositifs recourir pour répondre aux différents enjeux d'inclusion, qu'ils relèvent de problématiques sociales, culturelles, géographiques, de santé, etc. ?

Cet atelier propose de s'appuyer sur une logique de réseau d'acteurs, issus des collectivités et de partenaires institutionnels, afin d'apporter des éclairages, mieux comprendre les logiques budgétaires et/ou de subventions au regard de cette problématique. La réflexion partagée aura pour but d'échanger sur l'existant, d'identifier les besoins et d'envisager les possibles.

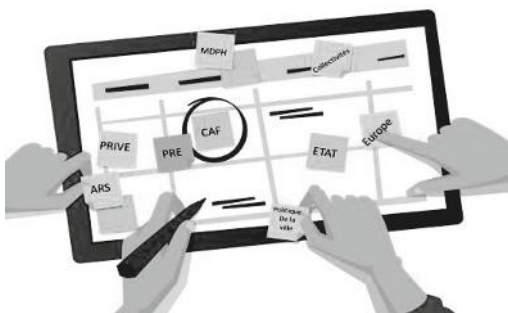
## DÉROULEMENT ET ANIMATION

L'objet de l'atelier est de connaître l'existant et les besoins, et de formuler des préconisations.

Nous emploierons la méthode Métaplan pour identifier l'existant, les besoins et les préconisations, à l'appui de l'expertise de tous les participants, qu'ils soient ressources ou agents territoriaux.

### ÉTAPE 1 : « CE QUI EXISTE DÉJÀ POUR FINANCER L'ÉDUCATION »

Cette étape a permis de réaliser une « cartographie » de l'existant en matière de financement de l'éducation inclusive. Chaque participant a pu contribuer en faisant part de ses connaissances et représentations.



#### ■ Les CAF

L'intervention des CAF s'opère en fonction des objectifs fixés par la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF) qui impulse et oriente la politique nationale pour les CAF locales. L'éducation inclusive s'opère déjà au niveau des **prestations ordinaires** en direction de l'accueil des enfants sur les temps péri et extrascolaires. On recense ainsi :

- la prestation de service ordinaire (PSO) ;
- la prestation de service enfance-jeunesse (PSEJ) ;
- certains dispositifs éligibles à un financement et/ou un accompagnement pour les collectivités comme le contrat local d'accompagnement scolaire (CLAS), le contrat enfance-jeunesse (CEJ)...

Il est à noter que la charte du plan mercredi prévoit l'inclusion sans aborder la question du financement, puisqu'il y est question d'« *assurer l'inclusion* »

*et l'accessibilité de tous les enfants souhaitant participer à l'accueil de loisirs, en particulier des **enfants en situation de handicap**<sup>1</sup> ». Il existe également des déclinaisons locales en fonction des orientations de la CAF sur les problématiques du territoire. Par exemple, la mission handicap sur le département de la Loire (42) profite d'une PSEJ majorée. Les axes déclinés localement et finançables peuvent porter sur les actions innovantes, la petite enfance et l'enfance, les adolescents, le handicap...*

Certaines sources de financement portées par les CAF locales peuvent être inhérentes à des appels à projets spécifiques, basés sur le fonds « Publics et territoires<sup>2</sup> ». Enfin, la question de l'émergence et la généralisation des conventions territoriales globales (CTG) et de la signature de la convention d'objectifs et de gestion (COG) se pose en matière d'impact sur la philosophie de l'inclusion. Nous sommes encore, à ce jour, dans l'attente des informations concernant les modalités de mise en œuvre du bonus handicap sur le volet petite enfance<sup>3</sup>.

## ■ L'État

L'État édite des possibilités de financement pour les collectivités. Il en existe de plusieurs sortes, notamment sur l'investissement avec le fonds de soutien à l'investissement local (FSIL)<sup>4</sup>.

Des contrats et des dotations existent également pour soutenir les collectivités territoriales, qu'elles soient rurales ou urbaines<sup>5</sup>. On recense notamment :

- la dotation d'équipement des territoires ruraux (DETR) ;
- le nouveau programme national de renouvellement urbain (NPNRU) ;
- le contrat de ruralité<sup>6</sup>.

1. Voir « Le plan mercredi », Secrétariat d'État auprès du Premier ministre chargé des personnes handicapées, 8 janvier 2019, <https://handicap.gouv.fr/grands-dossiers/l-ecole-inclusive/article/le-plan-mercredi>.

2. Voir « Fonds Publics et territoires : modalités d'utilisation 2018-2022 », Éditions législatives, 18 mars 2019, [www.editions-legislatives.fr/actualite/fonds-publics-et-territoires-modalites-d-utilisation-2018-2022](http://www.editions-legislatives.fr/actualite/fonds-publics-et-territoires-modalites-d-utilisation-2018-2022).

3. Voir la circulaire n° 2019-003 du 20 février 2019 relative aux modalités de mise en œuvre du fonds Publics et territoires.

4. À titre d'exemple, on peut retrouver le texte de la circulaire du 29 mars 2019 relative aux dispositions applicables pour l'attribution de ce fonds et ses modalités de mise en œuvre à l'adresse suivante [www.isere.gouv.fr/Politiques-publiques/Collectivites-territoriales/Finances-locales/Le-fonds-de-soutien-a-l-investissement-public-local-FSIL/Fonds-de-Soutien-a-l-Investissement-Public-Local-FSIL](http://www.isere.gouv.fr/Politiques-publiques/Collectivites-territoriales/Finances-locales/Le-fonds-de-soutien-a-l-investissement-public-local-FSIL/Fonds-de-Soutien-a-l-Investissement-Public-Local-FSIL).

5. On peut consulter la synthèse de ce type de financements dans le rapport d'Olivier Klein, maire de Clichy-sous-Bois, *Favoriser la rénovation du patrimoine scolaire des quartiers populaires pour créer une école moderne et attractive* (mars 2017) sur le site du ministère de la Cohésion des territoires et des relations avec les collectivités territoriales, [www.ville.gouv.fr/IMG/pdf/rapport\\_de\\_mission\\_olivier\\_klein\\_-\\_renovation\\_patrimoine\\_scolaire.pdf](http://www.ville.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_de_mission_olivier_klein_-_renovation_patrimoine_scolaire.pdf).

6. Voir [www.cget.gouv.fr/ruralites/contrat-de-ruralite](http://www.cget.gouv.fr/ruralites/contrat-de-ruralite).

Nous ne pouvons parler du rôle de l'État dans l'inclusion sans évoquer l'organisation de l'Éducation nationale. Ainsi, la politique d'éducation prioritaire vise à réduire les écarts de réussite entre les élèves scolarisés en éducation prioritaire et ceux qui ne le sont pas. À la rentrée 2018, 1 093 réseaux composent la carte de l'éducation prioritaire ; 731 collèges sont en réseau d'éducation prioritaire (REP), 363 collèges sont en REP+. Les enseignants y bénéficient de conditions particulières d'exercice permettant notamment de développer et faciliter le travail collectif et la formation continue<sup>1</sup>.

Au-delà des enseignants, les AESH participent au collectif de travail des écoles et établissements : ils sont des membres à part entière de la communauté éducative. Les directeurs et chefs d'établissement doivent veiller à leur bonne intégration dans les équipes en leur garantissant notamment l'accès aux salles des personnels ainsi qu'aux outils nécessaires à l'exercice de leurs missions.

Enfin, dans le cadre du développement du plan pauvreté, les « cités éducatives » sont un dispositif né à partir d'initiatives menées sur le terrain par les élus locaux, les services de l'État et les associations. Elles visent à intensifier les prises en charge éducatives des enfants à partir de trois ans et des jeunes jusqu'à 25 ans, avant, pendant, autour et après le cadre scolaire. Le label « Cité éducative » résulte de la co-construction de la feuille de route gouvernementale pour les quartiers prioritaires menée par le ministère de la Cohésion des territoires<sup>2</sup>.

Vous trouverez les éléments concernant le projet gouvernemental « Pour une rentrée pleinement inclusive en 2019 » à l'adresse suivante : <https://www.education.gouv.fr/cid142657/pour-une-rentree-pleinement-inclusive-en-2019.html>

## ■ Les collectivités

Les collectivités territoriales œuvrent pour l'inclusion sur plusieurs axes. Elles doivent réussir à articuler les dimensions techniques, où se confrontent réglementation, entretien du parc immobilier, architecture, et les dimensions psychosociales et médico-éducatives sans oublier celles de prévention et de sécurité. Le rôle des élus est de plus en plus central en matière d'éducation de par leurs missions, leur proximité avec les usagers de leur territoire et leur connaissance de leurs besoins. Il s'agit de penser leur construction budgétaire avec le pilotage de leur projet éducatif<sup>3</sup>.

1. Voir « La politique de l'éducation prioritaire : les réseaux d'éducation prioritaire REP et REP+ », Éduscol, <https://eduscol.education.fr/cid52780/la-politique-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep.html>

2. Voir « Les Cités éducatives, un label d'excellence », mai 2019, ministère de l'Éducation nationale, [www.education.gouv.fr/cid141467/les-cites-educatives-un-label-d-excellence.html](http://www.education.gouv.fr/cid141467/les-cites-educatives-un-label-d-excellence.html)

3. Pour exemple, voir le projet éducatif local de la ville de Strasbourg, 2019-2025, à l'adresse suivante :

## ■ Le PRE

Il représente un tiers du budget de la politique de la ville. Dispositif local et localisé, il a pour but la prise en charge individualisée, à partir de l'âge de deux ans, d'enfants en « fragilité » repérés la plupart du temps en milieu scolaire sur la base de critères multiples (état de santé physique, développement psychique et psychologique, contexte familial, facteurs socio-économiques et environnementaux...)¹. Certaines villes ont également développé des conventions pour financer l'action du PRE hors périmètre du quartier politique de la ville (QPV). Dans ces cas-là, ce sont les villes qui financent directement l'action.

## ■ Politique de la ville

Pour pallier les inégalités sociales et urbaines, la France a mis en place, et ce depuis les années 1980, la politique de la ville dans les quartiers dits prioritaires. Cette politique globale agit sur tous les pans du droit commun en déployant des projets locaux aux niveaux de l'emploi, de l'éducation, de l'amélioration du cadre de vie, de l'accès à la culture et à la santé ou encore du développement économique. Aussi, la mise en œuvre de la politique de la ville fait appel à la fois à des structures nationales et locales.

Ainsi, sous le pilier de l'éducation et loisirs pour tous, elle œuvre pour :

- faciliter l'accès des élèves, en particulier ceux issus de milieux modestes, aux formations supérieures ;
- garantir la réussite éducative de tous ;
- apporter une réponse individualisée et coordonnée pour lutter contre le décrochage scolaire ;
- faire de l'éducation un facteur d'égalité des chances et de cohésion sociale.

## ■ Les MDPH

C'est un **service public du handicap**, créé dans chaque département par la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Les MDPH veillent ainsi à ce que les points suivants soient respectés :

---

[www.strasbourg.eu/documents/976405/4781253/PEL-Ville-Strg-2019-2025.pdf/ad95a4f5-f2d5-3bc3-d08d-000bdbc788c4](http://www.strasbourg.eu/documents/976405/4781253/PEL-Ville-Strg-2019-2025.pdf/ad95a4f5-f2d5-3bc3-d08d-000bdbc788c4)

1. Voir le site de l'Observatoire des politiques locales d'éducation et de réussite éducative, <http://observatoire-reussite-educative.fr>, rubriques Dispositifs > Programme de réussite éducative.

- L'inscription dans l'école, le collège ou le lycée de proximité ne peut être refusée (établissement de référence).
- Des aménagements de la scolarité peuvent être proposés par la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) à la suite de l'évaluation de la situation de l'enfant et dans le cadre d'un dialogue avec la famille.
- Une scolarisation en unité d'enseignement (UE) peut être envisagée au sein d'un établissement médico-social. Pour la scolarisation en milieu ordinaire, la CDAPH peut décider une inclusion individuelle en classe ordinaire ou l'accueil dans un dispositif collectif d'inclusion scolaire : Clis (primaire) ou Ulis (secondaire).
- La commission peut décider d'attribuer à l'élève handicapé une aide humaine et donne un avis pour l'attribution d'aides techniques (matériel pédagogique adapté).

Ainsi, pour les enfants, une compensation se traduit le plus souvent par un projet personnalisé de scolarisation (PPS). Il est un élément du plan de compensation.

À noter :

Sur certains territoires, la prise en charge du poste AESH même hors temps scolaire peut être réalisée sous forme de convention.

## ■ L'Europe

Certains projets européens dans le cadre Erasmus+ peuvent financer les projets d'éducation inclusive. Les collectivités peuvent et doivent répondre à un appel à projet.

Par exemple, l'atelier Canopé de la Loire participe au projet Spisey (*Supporting and Promoting Practices and Policies for Inclusion, Schooling, Education and Work for Youth*). Il développe un modèle générique fondé sur une stratégie de l'école inclusive qui s'inspire des modèles de management et qui sera testé et appliqué dans cinq pays de l'Union européenne pendant la période définie du projet : Danemark, Finlande, Royaume-Uni, France et Espagne. Un concept d'animation et de conseil sera également développé afin de soutenir les phases de tests et d'applications, d'évaluer et de déterminer les faiblesses et les forces avec lesquelles travailler dans le but de créer un modèle d'écoles inclusives en Europe.

## ■ Le privé

Comme pour les projets européens, certaines fondations privées (banques, commerces, assurances, associations...) développent des appels à projets pour financer les actions en direction de l'éducation inclusive.

## ■ Les ARS

L'Agence régionale de santé, l'ARS, est aussi un financeur. Elle développe des appels à projets qui peuvent financer l'action des établissements et/ou de la formation. Ainsi, dans le cadre du contrat pluriannuel d'objectifs et de moyens (CPOM) handicap sur la région Auvergne-Rhône-Alpes, elle a développé une convention thématique en faveur de l'école inclusive<sup>1</sup>.

### ÉTAPE 2 : « CE QUI MANQUE, CE DONT J'AURAIS BESOIN... »

Lors de cette étape, le bilan est fait sur les manques et les besoins des territoires. Les points suivants sont relevés :

- besoin de temps pour la construction de projets et la mise en œuvre des accompagnements ;
- besoin de professionnels, en créant un poste qui se trouve à l'intersection des différents métiers, qui permette une libre circulation des informations et consolide le partenariat. Besoin également d'accompagner les professionnels vers la formation et l'analyse de la pratique professionnelle. Enfin, besoin de lutter contre la précarisation de ces professions, qui engendre de l'instabilité dans les équipes et rend le suivi des parcours discontinu ;
- besoin de pilotage : il est nécessaire d'avoir un diagnostic partagé de territoire. Finançable par la CAF (à hauteur de 50 % dans le cadre du CEJ), il peut entrer dans un schéma de mutualisation en fonction des territoires. Le PEDT est un outil fort sur un engagement de politique publique, il faut penser l'évaluation de l'éducation inclusive.

### ÉTAPE 3 : « CE QUE NOUS POURRIONS FAIRE... »

L'ensemble des participants à l'atelier s'accordent à dire qu'une éducation inclusive ne peut s'organiser que si nous élaborons un travail prospectif et méthodique, qui nous demande donc de :

- prioriser (adéquation entre le discours et les moyens, accompagnement des élus) ;
- concerter (connaissance de l'autre, interne et externe ; développement d'une communication qualitative ; mutualisation ; mise en place d'un benchmark territorial) ;

1. Voir [www.auvergne-rhone-alpes.ars.sante.fr/system/files/2018-07/CONVENTION%20PARTENARIAT%20ARS%2014%202016.pdf](http://www.auvergne-rhone-alpes.ars.sante.fr/system/files/2018-07/CONVENTION%20PARTENARIAT%20ARS%2014%202016.pdf)



- collaborer et être (réellement) pluridisciplinaire (validation de ce principe et ouverture des équipes de suivi de scolarisation au périscolaire) ;
- garantir le portage politique ;
- unifier les projets ;
- former et se former ;
- valoriser les expériences de chacun.

## CONCLUSION

L'éducation inclusive doit profiter à tous. Elle vise à fournir une éducation de qualité. Afin d'y parvenir, il faut que la communauté éducative tout entière la soutienne, en allant des décideurs aux utilisateurs. La collaboration est requise à tous les niveaux, et toutes les parties prenantes ont besoin d'avoir une vision des résultats à long terme. Les meilleurs indicateurs de financement ne se trouvent pas dans les finances ou appels à projets, mais dans la mesure de l'efficacité et de l'accomplissement. Il est fondamental d'examiner les résultats et de les comparer aux efforts investis pour les obtenir. Cela implique de contrôler et de mesurer l'efficacité des systèmes afin de concentrer les moyens financiers sur les approches qui réussissent. Les structures incitatives doivent veiller à ce que davantage de soutien financier soit disponible quand des apprenants sont placés dans des cadres inclusifs, et à ce que l'accent soit mis sur les résultats (non uniquement scolaires) et la réussite éducative.

Enfin, il demeure primordial de planifier l'éducation inclusive, car la mettre en place est un processus qui concerne le système éducatif dans son entier ; l'éducation inclusive doit être conçue comme un projet en évolution où les questions liées à la diversité jouent un rôle premier. Ainsi, le PEDT apparaît comme un véritable défi (non pas pour obtenir un quelconque financement) mais dans une vision centralisatrice et fédératrice pour les acteurs éducatifs du territoire. Nous parlons donc du « design » du projet qu'il faut penser en prenant l'ensemble des dimensions citées ci-dessus.

## Atelier 14 – Aménager les espaces pour que chacun trouve sa place

### ■ Intervenants

- **Camille Beraud**, ingénieur bâtiment pour les écoles et les crèches, ville de Saint-Étienne
- **Morgan Momein**, conseiller pédagogique pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves en situation de handicap (ASH)
- **Odile Villaret**, responsable collectivités, société Héphaïstos
- **Patrice Gueffier** et **Jean-Luc Sube**, société Martinon

### ■ Animatrice

- **Sandrine Morent**, directrice de l'Éducation, ville de Saint-Étienne

## RAPPEL DU CONTEXTE

Près de 400 000 enfants en situation de handicap sont scolarisés, dont 80 % en milieu ordinaire. La croissance de cette scolarisation en milieu ordinaire est forte (+ 7,3 % par an, soit près de 100 000 élèves de plus en cinq ans). L'école s'adapte progressivement à l'accueil de différents types de handicap : elle le fait dans les méthodes pédagogiques mais aussi dans l'organisation spatiale de l'école, de la cantine, de la classe.

C'est ce point de vue de l'organisation des espaces qui a été principalement abordé dans cet atelier, mais aussi la promotion de l'accessibilité et l'intérêt des aides techniques proposées par l'Éducation nationale pour rendre accessibles les apprentissages à tous les élèves.

Camille Beraud, ingénieur qui intervient sur l'ensemble des bâtiments scolaires et des crèches municipales de la ville de Saint-Étienne, rappelle que l'école, par nature, est un lieu qui a toujours évolué, s'est adapté à son environnement, son public et aux différences.

L'adaptation du bâti des écoles est continue et il convient de penser les espaces pour tous, quelle que soit leur situation, handicap ou non, différence cultu-

relle ou simplement différence entre la vision d'un enfant de son environnement et la vision des adultes de l'école. Dans son travail et celui des techniciens qui l'accompagnent, Camille Beraud s'attache à éveiller les acteurs, créer des habitudes et des réflexes des différences, même si certaines différences comme le handicap psychique sont encore assez méconnues. La méthode participative est fréquemment utilisée sur Saint-Étienne, sans avoir systématiquement recours à un designer pour faire émerger les besoins, car les techniciens sont sensibilisés depuis plusieurs années à la prise en compte de l'écosystème de tous. Dans le travail de rénovation ou de construction de bâtiments scolaires, il est essentiel de s'immerger afin de permettre aux besoins implicites de s'exprimer et de tirer à partir des expériences et des retours des écoles préalablement rénovées, des enseignements pour les futures rénovations. La démarche participative est finalement un facilitateur d'inclusion, de compréhension des contraintes des uns et des autres, y compris des contraintes techniques ou budgétaires, et de création de liens. Pour illustrer ces propos, les participants ont pu visualiser quelques exemples de réalisations sur le travail des couleurs, sur l'agrandissement de certains espaces de circulation comme en enlevant des estrades devant les tableaux.

Jean-Luc Sube, de la société Martinon, a présenté ses produits de restauration de cantine, et notamment sa ligne de self et de distribution qui permet à chaque enfant de se servir.

Odile Villaret, de la société Héphaïstos, a présenté les aides techniques de sa gamme de produits qui permettent à des enfants de s'asseoir correctement, d'avoir les inclinaisons de bureau adaptées à leur morphologie ou destinées à faciliter leur vision. Les bureaux sont également adaptés aux fauteuils roulants, les chaises peuvent accueillir des cale-bassins, des plots en mousse, des cale-bras, etc. Les gammes se développent pour répondre aux différentes problématiques des enfants qui arrivent dans les écoles et adapter le poste de travail selon les besoins. Ces aides permettent de limiter la pénibilité de certaines postures de travail, ce qui facilite la concentration des enfants.

Souvent, les collectivités prennent en compte les besoins pour le bâtiment ou le mobilier, mais elles ont finalement une vision assez pauvre de ce qui se passe dans la classe, pendant le temps scolaire. Cet atelier a permis de découvrir le travail important mis en place pour adapter les outils pédagogiques. Cet éclairage a été donné pour l'Éducation nationale par Morgan Momein. Celui-ci a montré les différents types de matériel pédagogique adapté qui sont proposés aux élèves reconnus en situation de handicap, que ce soit pour des troubles moteurs, des troubles visuels ou des troubles des apprentissages multiples. Des adaptations sont également proposées aux élèves qui ont des difficultés non reconnues dans le champ du handicap, comme les élèves dyslexiques ou ceux qui connaissent une difficulté temporaire comme une fracture, une entorse...

Les outils informatiques (souris *trackball*, stylo scanner, webcam scanner, etc.) ou encore des claviers adaptés ou des logiciels spécifiques permettent aux élèves de lire ou écrire en braille, des synthèses vocales leur permettent de lire des textes sans les voir ou de dicter des textes... Les enseignants sont accompagnés pour pouvoir utiliser ces outils et prendre en compte les besoins pédagogiques des différentes classes d'âge. S'il n'est pas encore aisé de penser à intégrer ces outils dans les classes, cela se fait de plus en plus et les demandes d'aide se multiplient. Il faut, pour les utiliser, savoir qu'ils existent, apprendre à les utiliser et les intégrer dans les modes de travail de la classe.

Cet atelier a mis en exergue le fait que l'aménagement des espaces comprend, certes, le bâti scolaire dans et hors la classe, mais aussi les outils pédagogiques dédiés. Finalement, le premier manque est celui de la connaissance des options possibles : revoir l'installation d'une classe, mieux marquer les couleurs, aérer les espaces, etc. Il suffirait de réfléchir différemment pour intégrer plus d'enfants dans les écoles.

Globalement, le point positif retenu, c'est que les aides conçues pour les uns aident finalement tout le monde : mieux circuler dans une école moins encombrée est plus agréable et facile pour tout le monde ; rendre plus visible les différents espaces aide tous les élèves et même les parents à identifier le fonctionnement de l'école. Le but est d'abaisser le seuil de difficultés rencontrées pour pouvoir accéder plus aisément aux apprentissages.

## Atelier 15 – Pause méridienne : comment l'identification des besoins fondamentaux éclaire-t-elle les besoins particuliers ?

### ■ Intervenantes

- **Céline Durand**, consultante, formatrice, diététicienne et salariée, ville de Vienne
- **Sophie Gardena-Leboindre**, médecin protection maternelle et infantile, ville de Lyon

### ■ Animateur

- **Bernard Maillard**, directeur de l'Éducation de la ville d'Évry, vice-président de l'ANDEV

### PRÉSENTATION DE L'ATELIER

Aborder l'inclusion des enfants sur la pause méridienne pose sans discussion la question des moyens à développer pour réussir cet accueil. Ces moyens sont multiples et divers, tant dans l'accompagnement de l'enfant (les ressources humaines) que dans l'adaptation des espaces et des activités proposées.

Dans cet accueil qui se veut le plus inclusif possible, nous pensons « naturellement » l'enfant en situation de handicap. Mais, et le thème du congrès nous y invite, nous sommes aussi dans l'obligation d'élargir notre vision vers ces autres enfants qui peuvent se trouver – sont – en difficulté pendant cette pause méridienne, temps pourtant à haute valeur éducative.

C'est donc par la facette « gastronomique » que nous allons essayer d'aborder des solutions d'accueil, en s'appuyant sur les spécificités que revêt l'alimentation dans les conditions d'accueil d'un enfant à besoins spécifiques, mais aussi de manière plus générale de tous les enfants. La multiplication des PAI dans les structures d'accueil, et plus particulièrement ceux liés à l'alimentation, peut créer des conditions d'exclusion, mais aussi donner aux professionnels et aux autres enfants des raisons de mieux se connaître et d'aborder le rejet lié à la différence de l'autre.

Parce qu'elle est intimement liée à la culture de chacun, la nourriture est importante dans l'intégration de l'enfant au sein du groupe. Elle est un facteur de réussite d'intégration comme elle peut aussi être un facteur d'échec. Aussi, aborder l'inclusion par le « régime » alimentaire peut permettre aux professionnels de repérer des facteurs excluants dans le travail qu'ils mèneront quotidiennement auprès des enfants, de réfléchir à la façon dont on pense les équilibres des menus du cahier des charges d'un marché de restauration...

L'atelier débute par l'intervention de Sophie Gardena-Leboidre qui rappelle le rythme circadien de la vigilance, qui fait que la pause méridienne se situe à un moment de fatigue dans la journée pour les enfants et les adultes.

Elle rappelle en outre qu'il n'y a pas à proprement parler de problèmes de confidentialité liés aux PAI : ce document ne pose pas de diagnostic médical et tous les acteurs éducatifs doivent le signer. Elle note une croissance des troubles de l'oralité (un enfant qui ne mange pas, pas par caprices mais à cause de problématiques plus complexes).

Elle présente deux dispositifs mis en place à Lyon pour les enfants porteurs de handicap : des renforts en personnel sur certaines situations particulières (mais le volant à disposition n'est que de 179 heures par semaine pour 200 écoles) et le positionnement de 24 animateurs ressources, dont l'emploi du temps prévoit deux heures par semaine pour faire le lien et épauler les équipes.

Les membres de l'atelier échangent sur la manière de mettre en place des activités calmes au moment de la pause méridienne – calme ne voulant pas dire « assis sans bouger ».

Céline Durand intervient ensuite pour présenter les grands déterminants des comportements alimentaires et les besoins des enfants. Elle rappelle que la pause méridienne est un temps contraint, où l'on doit tenir compte des besoins particuliers, avec une liberté de moyens. Il faut être capable de passer d'une dynamique collective à la prise en compte de problématiques individuelles.

Trois situations courantes se présentent sur le temps méridien :

- les allergies alimentaires : selon leur importance, l'adaptation peut se faire *via* des paniers repas, voire pour certains des menus adaptés réalisés par les cuisiniers de la collectivité. Le suivi quotidien des enfants allergiques se fait parfois avec des codes couleurs (plateaux). L'enjeu est surtout de bien former les équipes pour être le plus « sécuritaire » possible ;
- les demandes de repas spéciaux : ces demandes en hausse (halal, casher, vegan, sans gluten...) mettent parfois les communes en difficulté, notamment

sur les questions liées à la laïcité. De plus en plus de collectivités proposent des menus végétariens : c'est sans doute le choix le plus inclusif, qui permet de respecter liberté de conscience, éthique et développement durable tout en découvrant de nouvelles recettes ;

- les enfants qui « ne mangent rien » : il convient, dans un dialogue avec la famille, de travailler une réponse commune et bienveillante avec l'équipe d'encadrement.

Au final, il est rappelé que le vivre-ensemble, c'est aussi manger ensemble, même avec ses différences. Face à des pratiques alimentaires de plus en plus variées, l'enjeu est donc de trouver des adaptations qui incluent le plus grand nombre, tout en respectant le cadre réglementaire (sécurité sanitaire, laïcité, santé...).

## Atelier 16 – Témoignage sur des pédagogies inclusives

### ■ Intervenants

- **Sandrine Boissel**, directrice atelier Canopé Grenoble, enseignante spécialisée premier et second degré, maître formateur
- **Bruno Gendron**, professeur à l'université d'Orléans et président de la Fédération des aveugles du Val-de-Loire

### ■ Animatrice

- **Marie Talucci**, directrice Éducation, sport et culture, ville de Seyssinet-Pariset, membre de la commission permanente de l'ANDEV

## PRÉAMBULE

L'atelier s'ouvre sur un moment d'inclusion afin de permettre aux congressistes d'entrer dans le sujet à travers une courte projection. Il s'agit d'un film d'animation réalisé par les CE2 de Chanceaux-sur-Choisille (Indre-et-Loire) d'après un album de Jérôme Ruillier, *Quatre petits coins de rien du tout*, illustrant le thème de l'inclusion<sup>1</sup> : « *Petit Carré joue avec ses amis les Petits Ronds, mais lorsque la cloche sonne il ne peut pas entrer par la porte comme ses amis. Malgré tous ses efforts, Petit Carré ne sera jamais rond, alors chacun cherche une solution pour lui permettre d'entrer dans la grande maison.* »

Les participants sont invités, chacun à tour de rôle, à formuler un mot en lien avec cette courte projection, ainsi que le thème de l'atelier.

1. La vidéo est à consulter sur YouTube à l'adresse suivante : [www.youtube.com/watch?v=7o2gk0bS2Pw](https://www.youtube.com/watch?v=7o2gk0bS2Pw)



## **HANDICAP ET EMPLOI, UN PARI POUR L'ENTREPRISE** **– BRUNO GENDRON**

**Bruno Gendron est universitaire, économiste, secrétaire général adjoint de la Fédération des aveugles de France et président de la commission emploi formation de la Confédération française pour la promotion sociale des aveugles et des amblyopes.**

Le résultat de cette recherche vise à mettre en évidence les déterminants conduisant les entreprises à recruter ou non des agents déficients. De nombreux obstacles existent, d'ordre juridique, institutionnel, psychologique, sociologique, qui pèsent sur les freins à l'embauche. Mais les arguments strictement économiques, s'ils ne sont pas forcément déterminants, jouent pour autant un rôle important. Cet ouvrage s'attache à questionner le différentiel de productivité entre valides et déficients, sous l'angle économique (approche néoclassique, supposant les agents rationnels et interchangeables).

Spécialiste des questions d'insertion professionnelle des publics porteurs de handicap, Bruno Gendron est l'un des partenaires clés du projet mené avec les collégiens en vue de les accompagner dans leur recherche de stage et, plus largement, la réflexion sur leur avenir professionnel.

## **INCLUSION ET ORIENTATION POUR ASSURER LA CONTINUITÉ** **DES PARCOURS – SANDRINE BOISSEL ET BRUNO GENDRON**

### **■ Genèse du projet**

Le projet « Pour un avenir social familial et professionnel réussi » concerne une Ulis « Troubles de la fonction visuelle (TFV) » du collège Charles-Munch de Grenoble, dont Sandrine Boissel a été la coordonnatrice durant plusieurs années en tant qu'enseignante spécialisée déficience visuelle auprès d'élèves malvoyants ou non voyants, de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>.

À travers ses échanges avec les élèves porteurs de handicap (dès la maternelle), l'enseignante a très vite été interpellée par les difficultés des jeunes enfants à se projeter dans l'avenir de façon globale (et pas seulement sur un plan professionnel). Pour les plus grands (collégiens), l'absence de références auprès de pairs (dont le parcours et l'expérience seraient visibles et apporteraient des points de repère) est un obstacle majeur pour ces jeunes enfermés dans des représentations professionnelles limitées aux seuls métiers qui leur sont traditionnellement réservés, parmi lesquels standardiste, pianiste ou masseur-kinésithérapeute.

## ■ Les objectifs et les étapes

Ce constat a été le point de départ d'un projet ayant pour objectif de permettre à des jeunes porteurs de handicap de se projeter dans l'avenir en les accompagnant dans la mise en place d'un parcours adapté.

Les objectifs du projet étaient :

- de faciliter la recherche de stage des collégiens de la classe Ulis ;
- de favoriser la confiance et l'estime de soi ;
- de permettre à des jeunes de se projeter dans l'avenir ;
- d'accompagner les parents face au handicap et à l'autonomie.

En complément de ces objectifs, l'enjeu était de soutenir et de développer les savoir-être des élèves, et notamment savoir exprimer ses besoins, savoir parler de sa déficience comme d'un atout, savoir mettre en évidence les outils de compensation.

Plusieurs étapes ont été nécessaires pour bâtir et mettre en œuvre ce projet. La première est directement issue du besoin/constat de départ : comment me projeter dans le métier dont je rêve alors que je ne connais aucun adulte atteint de ma déficience ayant réussi à l'exercer ?

Ce constat a donné lieu à différentes recherches puis à des prises de contact par les élèves avec des adultes en situation d'emploi. L'objectif était d'organiser une rencontre avec ces adultes afin de connaître leur parcours, les obstacles surmontés, les clés de la réussite pour réaliser leur projet.

## ■ Les axes de travail du projet

- Mettre en lien des jeunes en situation de handicap et en recherche de stage avec des adultes en situation de handicap et en emploi.
- Organiser des conférences avec les adultes déficients visuels en emploi et les collégiens (classe Ulis et autres classes).
- Favoriser les interactions entre l'ensemble des élèves (avec handicap ou non), les adultes, les parents pour changer le regard de chacun.
- Considérer la « valeur humaine » comme ressource : des adultes ayant vécu de l'intérieur la même expérience s'adressent à des jeunes préoccupés de leur avenir.
- Organiser des temps de rencontres physiques entre jeunes, adultes partenaires et parents.

## ■ Une approche pédagogique inclusive

L'orientation professionnelle étant un sujet commun à l'ensemble des élèves de 3<sup>e</sup> et leurs enseignants, la démarche spécifique d'accompagnement à la recherche de stage réfléchi avec les élèves de la classe Ulis a été, très vite, partagée à l'ensemble des classes. En effet, tous les élèves, porteurs ou non de handicap, rencontrent des difficultés dans leur parcours scolaire et de vie qui sont autant de freins lorsqu'il s'agit de se projeter dans la vie professionnelle. L'enjeu est d'offrir à tous l'occasion d'exprimer leurs désirs et leurs rêves, de valoriser leurs atouts, de se donner les moyens d'explorer différents champs professionnels illustrés par des témoignages d'adultes.

Le projet alternait des étapes de travail propres au groupe Ulis et adaptées à ses besoins spécifiques avec des temps mixtes et élargis où le groupe échangeait avec les collégiens des autres classes pour que les regards et les projections s'enrichissent mutuellement. L'implication de nombreux partenaires adultes déficients visuels venus témoigner d'itinéraires professionnels très variés a permis d'élargir les rêves et les projets d'avenir des élèves de l'Ulis. Le fait d'échanger avec des adultes qui ont surmonté les mêmes difficultés liées au handicap leur a redonné confiance en eux. Ils ont appris à parler d'eux-mêmes en termes de besoins et non de difficultés.

Au-delà de la découverte des parcours professionnels envisageables, les jeunes ont pu questionner ces adultes sur des sujets de la vie quotidienne ou sociale qui les préoccupent. En effet, peu d'entre eux ont des adultes déficients visuels dans leur entourage pour pouvoir se projeter dans une vie d'adulte. Ces échanges leur permettaient ensuite d'avoir des arguments illustrés par les parcours de ces adultes pour solliciter un stage.

En intégrant le réseau Canopé, Sandrine Boissel a transformé ce projet en modules de formation co-animés avec des lycéens ainsi que les deux principaux partenaires du projet (Matthew Dwyer, responsable éthique Lilly France, et Bruno Gendron qui, malgré leur handicap, ont un parcours professionnel remarquable ainsi qu'une implication dans la société civile afin de rendre la société plus inclusive). À la demande de la conseillère technique de la rectrice de Grenoble, ces modules ont ensuite donné lieu à la création d'une semaine nationale de formation (module d'initiative nationale – MIN). Ces formations ont pour but de permettre à des enseignants et à des parents de mieux accompagner les jeunes dans une démarche dynamique : faire de ses failles un atout pour l'entreprise.

Ces formations sont menées en lien avec des actions multi-partenariales AESH, Atsem, périscolaire, parents, enseignants. Celles-ci visent à faciliter l'école inclusive par des mises en situation, des sensibilisations, des apports

de la recherche et des temps de co-construction en travaillant l'articulation et la complémentarité des missions de chacun.

**À consulter en ligne** : le site de Manipulate, Learn, Look and Touch,  
[https://manipulatelearnlooktouch.wordpress.com/  
actualites-pour-un-avenir-social-familial-et-professionnel-reussi/](https://manipulatelearnlooktouch.wordpress.com/actualites-pour-un-avenir-social-familial-et-professionnel-reussi/)

## Conférence de Serge Ramel

### PROPOS INTRODUCTIF DE RÉGIS GIUNTA

L'inclusion éducative des enfants est, à l'heure actuelle, une question qui relève du militantisme : il s'agit de revendiquer l'éducation inclusive.

### DE L'INTÉGRATION DE CERTAINS À L'ÉDUCATION POUR TOUS : VERS UNE ÉDUCATION RÉELLEMENT INCLUSIVE

Les questions relatives à l'éducation inclusive traversent notre monde. En témoigne le quatrième objectif, « Éducation de qualité », de la déclaration des Nations unies en faveur d'un développement durable. Le terme « éducation inclusive » y apparaît dès les premières lignes : « *L'accès à une éducation inclusive et équitable peut aider à doter les populations locales des outils nécessaires pour développer des solutions innovantes aux plus grands problèmes du monde*<sup>1</sup>. » Ces lignes rappellent le caractère global de l'enjeu d'une éducation qui se veut inclusive.

Pour une présentation succincte de la Haute École pédagogique du canton de Vaud dont il fait partie, Serge Ramel évoque son indépendance politique vis-à-vis des universités suisses.

### LA DIVERSITÉ COMME FONDEMENT D'UNE COMMUNAUTÉ...

Le fondement d'un groupe social est la diversité. À cet égard, l'exemple de la Suisse est éloquent, tout particulièrement lorsqu'il est question d'éducation (en général). En effet, l'homogénéité apparente de la Suisse est un leurre : il est plus juste de parler *des* Suisses. Ce territoire, se divisant en vingt-six cantons, est administré par autant de parlements. Par conséquent, pas moins de vingt-six ministres de l'Éducation sont nommés. De surcroît, quatre langues officielles sont pratiquées : l'allemand, l'italien, le français et le romanche.

Si aujourd'hui les valeurs de respect du vivre-ensemble et de l'aide mutuelle sont érigées au même rang d'importance que la liberté et l'indépendance

---

1. Objectif n° 4 du développement durable, consultable sur le site de l'ONU à l'adresse suivante : [www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education](http://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education)

(ainsi référées dans la Constitution), c'est qu'elles sont le fruit d'une histoire marquée par deux guerres civiles au nom des territoires et du pouvoir – un passé qui ne peut ressurgir tant que ces valeurs sont directrices.

Dans une telle diversité de taille et d'influence, les principes d'équité et d'égalité sur le plan politique reposent sur deux assemblées respectant et encadrant la souveraineté de chacun des vingt-six cantons.

Cela étant dit, il est impossible de dire que nous sommes inclusifs : trop d'individus ont été laissés sur le bord de la route, laissés de côté. Une question anime aujourd'hui cette conférence : quelle est la place de chacune des collectivités, communautés, dans cette perspective d'inclusion ?

### ...ENTRE ÉDUCATION POUR TOUS ET INTÉGRATION DE CERTAINS

Il existe une tension, à l'échelle des nations, autour de la priorisation des discours : faut-il parler des individus comme de cas particuliers avec des besoins spécifiques, ou bien de l'inclusion de tous ? L'articulation de ces deux priorités dans les discours (politiques notamment) a conduit à une succession de vagues réformatrices durant la deuxième moitié du xx<sup>e</sup> siècle. Il s'agissait de scolariser tous les enfants – un impératif qui conduit nécessairement à penser l'intégration de certains handicaps aux caractéristiques particulières. Or, cette dernière considération impose la prise en compte d'autres formes de handicap dont les besoins sont différents, voire contradictoires.

C'est en 2006 que l'éducation inclusive a finalement fait consensus à travers la convention relative aux droits des personnes handicapées<sup>1</sup>. Son article 24, en particulier, a pour objet l'éducation et commence ainsi : « *Les États parties reconnaissent le droit des personnes handicapées à l'éducation. En vue d'assurer l'exercice de ce droit sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, les États parties font en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux et offre, tout au long de la vie, des possibilités d'éducation.* » Les finalités de cette dernière sont ensuite détaillées, partant de l'épanouissement personnel pour aller jusqu'à l'accès aux droits en passant par la possibilité de participer à la vie citoyenne et professionnelle.

Au-delà du problème que peut poser la traduction sémantique d'un tel document de l'anglais aux autres idiomes, cette convention rencontre un obstacle majeur à sa mise en œuvre sur les territoires. En effet, les conditions prévues par ses cinquante articles contiennent des dispositions dispendieuses à l'échelle d'une nation, ne serait-ce que l'aménagement nécessaire des lieux

1. Dont la version actuelle est disponible à l'adresse suivante : [www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf](http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf)

publics par exemple. Aussi, les volontés politiques nationales (en Europe au moins) étant davantage tournées vers d'autres préoccupations, un nombre important de transformations nécessaires et commandées par la convention demeurent aujourd'hui encore inachevées, voire ignorées.

## DIFFÉRENCE ENTRE INTÉGRATION ET INCLUSION ?

À travers la construction du concept d'inclusion, des strates se sont construites et s'additionnent aujourd'hui. Il serait erroné de croire qu'une strate remplace une autre. Au contraire, chacune d'elles s'ajoute à la précédente en complexifiant les situations et les possibles pour les enfants handicapés et leurs parents. Ainsi est-il possible de dénombrer pas moins de quatre strates, quatre logiques différentes qui tentent de répondre à la problématique qui nous occupe :

- scolarisation séparative ;
- scolarisation intégrative ;
- scolarisation inclusive ;
- éducation inclusive.

Cela conduit des enfants à connaître des destins différents suivant les écoles et les dispositions. En effet, en fonction du contexte, une école confrontée à une demande de scolarisation sera à même de répondre à la logique qui, selon Serge Ramel, « l'arrange ». Autorisons-nous à croire que des professionnels de l'Éducation nationale tenteront de répondre à cette demande dans la limite de leurs capacités d'accueil et de réfléchir dans l'intérêt supérieur de l'enfant.

Nonobstant, l'intégration scolaire correspond à une logique du « cas par cas », à une réponse individuelle à des situations particulières que peuvent vivre les enfants, les élèves. L'inclusion, elle, relève plutôt d'une acceptation *a priori* de tous les élèves au sein de l'école de sa communauté (c'est un idéal politique). L'inclusion est une réponse collective à la diversité des individus et, lorsqu'il s'agit d'enseignement, des élèves.

Serge Ramel souhaite inviter les collectivités à « penser inclusif ». Le premier argument est celui du coût et de la complexité moindre des adaptations à mettre en œuvre dans le paradigme inclusif par rapport à la logique d'intégration (scolaire et autre). Le second avance la non-discrimination (positive) des exclus pris en charge dans un système inclusif. En regard avec les modalités d'intégration où il y aurait, par effet pervers, une stigmatisation des enfants à besoins particuliers, l'inclusion est révéree pour son caractère égalitariste dans l'offre scolaire. Pour étayer son propos, Serge Ramel propose

une référence à l'Unesco : un système éducatif inclusif serait une institution « *supprimant les obstacles à la participation et à la réussite de tous les apprenants, respectant la diversité de leurs besoins, capacités et caractéristiques et éliminant tous les formes de discrimination dans le milieu d'apprentissage*<sup>1</sup> ». Ainsi, dans la mesure où les dispositions prises concernent l'ensemble des élèves (comme les portes à battants automatiques), les stigmatisations par l'adaptation et les traitements particuliers seraient atténuées.

Il convient ici de prévenir un risque de glissement interprétatif. Le fait de se focaliser sur les difficultés des professionnels à mettre en œuvre l'inclusion plutôt que sur celles vécues par les familles et les enfants conduirait inexorablement à faire émerger des catégorisations du type : besoins particuliers, troubles du comportement, troubles affectifs, handicaps moteurs, etc. Or, ne vaut-il pas mieux valoriser la diversité ?

La logique proposée par le conférencier est alors la suivante : y a-t-il des enfants différents dans la classe ? Non, il n'y a que des enfants<sup>2</sup>.

## SITUATION DE HANDICAP ET PARTICIPATION SOCIALE

Une remarque sur les termes utilisés : pourquoi est-on passé de « handicapé » à « personne en situation de handicap » ?

La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, votée pendant le mandat du ministre de l'Éducation Vincent Peillon, a marqué la transformation sémantique susmentionnée. Plus récemment, en 2017, le gouvernement a affirmé un retournement de paradigme : désormais, c'est l'école qui doit s'adapter aux élèves. Il s'agit donc de penser d'une façon relativement nouvelle le handicap, et ce en passant d'une logique « *c'est ta faute* » (c'est ton handicap) à une logique « *ce n'est pas ta faute* » (mais celle de l'environnement et de la société). Ce schéma conceptuel met en exergue l'interaction des facteurs environnementaux avec les capacités et conditions des individus. Plus précisément, il conduit à penser que si une personne est en situation de handicap, c'est que la société n'a pas rempli son devoir en rendant accessibles savoirs, lieux, informations, etc.

Ainsi, les acteurs devraient se focaliser sur les **obstacles environnementaux** plutôt que sur les déficiences individuelles. L'idée est donc simple, il s'agit

1. Voir « L'inclusion dans l'éducation », Unesco, <https://fr.unesco.org/themes/inclusion-education>

2. Je me permets ici un questionnement personnel : comment peut-on s'adapter aux besoins particuliers dans un système qui se prétend égalitaire ? Ce dernier terme ne signifie-t-il pas « le même traitement pour tous » ? Est-il possible de gommer les différences de la sorte, dans les faits ? Est-ce là une affaire de représentations ?



de comprendre comment construire, composer l'environnement (matériel et humain) pour faire en sorte qu'il n'y ait pas d'obstacle (environnemental) à l'accessibilité d'un individu à la complète jouissance de ses droits.

Toutefois, ce renversement idéologique n'est pas aisé, ni en théorie ni en pratique. De surcroît, il ne résout pas certains paradoxes. Par exemple, comment parler d'égalité lorsqu'il faut différencier dans l'évaluation les élèves atteints de dyslexie et ceux qui sont, à défaut d'un meilleur lexique, « ordinaires » ? Opérer une telle différenciation revient à se montrer équitable : donner les mêmes chances à tous par l'adaptation aux caractéristiques personnelles. Or, cette pratique relève d'une logique intégrative (s'adapter au cas par cas) et est donc potentiellement stigmatisante. Si, dans le cas de la dyslexie, chacun serait tenté de dire « ce n'est pas si grave », le paradoxe devient plus sérieux quand il s'agit de troubles mentaux où l'adaptation est nécessairement plus importante<sup>1</sup>.

Plus encore, « situation de handicap » est une catégorie qui renvoie aux enfants ayant, aux yeux de l'institution, des besoins particuliers. L'emploi d'une telle catégorisation est risqué. En effet, considérer un enfant comme étant « à besoins particuliers » pourrait, par une sorte d'effet Pygmalion<sup>2</sup>, provoquer le handicap progressivement. Parallèlement, de surcroît, ces catégorisations entraîneraient la formation de représentations diverses, souvent fausses. Dès lors, l'impératif de renforcer une formation pratique et de restreindre les apports théoriques au strict nécessaire paraît s'imposer.

## PRATIQUES SÉPARATIVES ET ÉDUCATION INCLUSIVE

De toute façon, quelles que soient les conditions, il convient de garder à l'esprit la primauté de l'intérêt supérieur de l'enfant, et de prioriser par rapport à la progression de l'enfant, en situation de handicap ou non, le bien-être de l'élève.

Il importe de réfléchir ainsi, car ces deux idées servent de garde-fou à des dérives historiquement observables dans le traitement du handicap en France (au moins). Par exemple, il a été démontré qu'une grande majorité des enfants placés en établissements spécialisés sont des garçons issus de

---

1. Une remarque personnelle : dans la documentation préliminaire au congrès était invoquée la nécessaire scolarisation des élèves en situation de handicap avec les autres enfants dès la classe de maternelle, et ce, afin de permettre une socialisation précoce au handicap, à un âge où les représentations sur cet état des choses ne sont pas encore construites. Cela me paraît pertinent, car la problématique posée par la stigmatisation, dans la situation qui nous occupe, est uniquement issue de représentations et de tabous qui font que l'adaptation au handicap est remarquée.

2. Aussi connu sous le nom « d'effet maître ». Il s'agit d'une théorie développée par Lenore Jacobson et Robert Rosenthal sur l'impact des attentes du maître sur les performances scolaires de l'élève.

milieux sociaux défavorisés. Il est surprenant alors de constater que le handicap a des préférences en matière de sexe et de niveau de richesses.

## **INTÉGRATION SCOLAIRE ET INCLUSION COMMUNAUTAIRE : « UN GROUPE SOLITAIRE EST PLUS FRAGILE QU'UNE COMMUNAUTÉ SOLIDAIRE »**

Il faut rappeler, avant de conclure, que l'inclusion ne se fait pas dans un seul lieu de la socialisation. En effet, penser en communauté éducative et inclusive paraît pertinent. Il s'avère nécessaire de lever les obstacles qui créent le handicap aussi bien dans la cour de récréation que sur l'aire de jeux et la porte d'entrée de la boulangerie<sup>1</sup>.

## **CONCRÈTEMENT, QUE FAISONS-NOUS ?**

Il est possible de commencer par former et équiper les enseignants de tous les niveaux scolaires pour qu'ils soient capables de répondre aux commandes relatives à l'inclusion scolaire. Il s'agit plus précisément d'adapter lesdites formations aux problématiques et attentes reconnues, par exemple prioriser une formation pratique à un apport théorique (et catégorisant), écouter les craintes des enseignants relatives à cette exigence d'accueil et abolir certaines illusions. Il est aussi envisageable à l'heure actuelle de répertorier, d'évaluer et d'analyser les manques et les ressources au regard de l'idéal inclusif.

Parallèlement et non sans une certaine forme de paradoxe, il convient de s'interroger sur la légitimité d'imposer à l'école un idéal d'organisation et de gestion de la cité (autrement dit un idéal politique). Il est pertinent de se demander également, face à ce nouveau paradigme, si les anciennes modalités de réforme sont toujours efficaces, acceptées. Peut-être serait-ce important de partir des initiatives locales qui, une fois cumulées, initieront une dynamique de transformation systémique à long terme ?

À ces questions s'ajoute une préoccupation importante : permettre à chacun d'aller aussi loin que son potentiel le permet est le pacte de l'école républicaine. Afin d'honorer un tel engagement, celle-ci ne saurait faire l'économie d'une introspection sérieuse à l'aune du changement paradigmatique concernant le traitement du handicap.

---

1. Tableau Allenbach et al. 2016 ; Gremion-Bucher 2016 et Thibodeau et al., 2016 : les rôles par les acteurs.

# 3

## Journée de vendredi : table ronde et clôture du congrès

### Table ronde : « L'éducation inclusive, c'est possible ! »

#### ■ Intervenants

- **Valérie Benotti**, présidente de l'Unapei, réseau Auvergne-Rhône-Alpes, maman d'une enfant autiste
- **Marisa Lai Puiatti**, défenseur des droits
- **Anne Sabatini**, responsable du pôle école des centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (Ceméa)
- **Isabelle Bryon**, déléguée ministérielle à l'inclusion scolaire, cellule Aide handicap école, Direction générale de l'enseignement scolaire

#### ■ Animateur

- **Thierry Vasse**, vice-président de l'ANDEV

Thierry Vasse introduit la table ronde en définissant son objet : la question des partenariats, une collaboration nécessairement durable pour le traitement des fragilités humaines.

## PRÉSENTATION DES INTERVENANTS

### ■ Valérie Benotti

Valérie Benotti est maman d'une adulte autiste âgée de 30 ans. Elle nous raconte son combat pour scolariser sa fille. À travers cette lutte, elle a rejoint une fédération française d'associations de représentation et de défense des intérêts des personnes handicapées mentales et de leurs familles : l'Unapei (dont elle est désormais la présidente). L'Unapei représente 550 associations (qui regroupent au total 900 000 personnes) issues du mouvement parental qui agissent pour que la personne handicapée mentale soit considérée comme un citoyen à part entière. Toutes les associations fédérées accompagnent au total 200 000 personnes handicapées. Autant d'individus porteurs d'un handicap très lourd revendiquant une forme d'inclusion large afin de pouvoir accéder aux moyens qui leur permettront, comme tout un chacun, de s'épanouir.

Valérie Benotti insiste sur une pénurie des possibilités d'accueil des jeunes enfants, exacerbée par un manque de formation des équipes professionnelles, comme des freins à l'inclusion (centres d'action médico-sociale précoce – CAMSP –, centres médico-psycho-pédagogiques – CMPP).

Elle accuse, en tant que parent, le manque d'écoute de ces mêmes professionnels qui se targuent d'un discours radical à leur égard : « *En tant que parent, on nous oblige à parler d'enfant handicapé pour faire le deuil d'un enfant dit normal.* » Or, les parents sont les personnes les plus propices à répondre aux besoins spécifiques de leur enfant. Pourtant, ils sont quasi systématiquement mis à l'écart au nom d'un simulacre d'expertises médicales et scientifiques.

### ■ Isabelle Bryon

Isabelle Bryon commence par expliciter sa profession. Recrue en janvier 2018, le poste de déléguée ministérielle à l'inclusion scolaire comprend une double mission :

- coordonner une cellule Aide handicap école à destination des familles (numéro téléphonique, informations et conseils, médiations...);
- assurer le suivi de mise en œuvre de la politique interministérielle dans le champ du handicap (notamment le quatrième plan autisme).

Aujourd'hui, 400 000 enfants sont officiellement reconnus comme étant handicapés par la MDPH. À la rentrée 2017, 320 000 de ces enfants étaient

scolarisés dans un établissement ordinaire et 80 000 dans des établissements sanitaires et médico-sociaux.

Les familles demandent de plus en plus fréquemment l'entrée de leurs enfants dans les établissements scolaires. En s'appuyant sur des enquêtes annuelles, les demandes de scolarisation augmentent à raison de 7 % par an, depuis environ cinq ans.

Isabelle Bryon évoque trois formes possibles de scolarisation :

- dispositif d'unité localisée d'inclusion scolaire (Ulis) ;
- dispositif spécifique ;
- dispositif d'appui à la scolarisation.

Des élèves ont des besoins spécifiques en termes de moyens. Ces besoins, répertoriés dans une notification de la MDPH, nécessitent une adaptation des professionnels encadrants, des matériaux pédagogiques, des moyens financiers déployés pour leur accompagnement. Par exemple, certaines demandes d'accompagnement conduisent au recrutement d'AVS qui peuvent tout aussi bien faire de l'accompagnement ponctuel (mutualisé) ou constant (individuel), et ce sur les temps scolaires et/ou périscolaires. Aussi ne faut-il plus imaginer le temps de l'élève de manière segmentée, mais plutôt d'une façon globale.

## ■ Marisa Lai Puiatti

Marisa Lai Puiatti introduit sa présentation en évoquant la nécessité de rappeler la loi pour rappeler les droits des personnes. En évoquant sa profession, elle explicite le rôle du défenseur des droits : protéger et promouvoir les droits.

Marisa Lai Puiatti énonce des points problématiques :

- les enfants souffrant de troubles autistiques (polyhandicap) : difficultés/refus d'accueil, prise en charge inadaptée ou défaillante, manque d'accessibilité ;
- le manque d'AVS.

Force est de constater en permanence les réclamations liées au handicap. On se rend compte que les situations ne sont pas plus nombreuses qu'auparavant, mais qu'il y a aujourd'hui une véritable volonté d'inclusion des familles des enfants en situation de handicap. S'il y a discrimination, il y a refus de la volonté d'inclusion des personnes.

Les personnes sont discriminées par rapport à des enfants valides (circulation dans l'espace public, scolaire, accueil de loisirs...). Cependant, ces personnes

souhaitent vivre comme les autres. La discrimination frappe des personnes qui souhaitent être intégrées, incluses, des personnes à qui on refuse leur droit à l'intégration.

## ■ Anne Sabatini

Anne Sabatini présente en premier lieu les Ceméa, créés à l'origine pour former les personnes (bien souvent enseignantes) qui allaient encadrer les colonies et apprendre de nouvelles pédagogies.

Aujourd'hui, l'éducation est perçue tel un processus global, ne s'appliquant pas uniquement à l'école. Il est nécessaire d'être complémentaires, de croiser les regards et ainsi réfléchir à la manière dont on se forme. La formation peut être initiale, continue, mais aussi plurielle (pluri-acteurs). C'est au sein de cette dernière que le développement sera le plus notable. Cela est fondamental afin de limiter les *a priori* et apprendre à découvrir l'autre. C'est à cela que la formation permet de répondre : former ensemble pour mieux se connaître, se légitimer, en faisant du lien, faisant réseau, en donnant du sens. Or, cela nécessite du temps. C'est quelque chose de lourd, de contraignant, un choix – un choix politique.

L'élève est avant tout un enfant et certains enfants ne présentent pas de signes d'enfants particuliers (ceux qui dorment dehors, ceux qui connaissent des difficultés à la maison...). On ne peut pas leur dire de mettre leur vie « de côté ». Il faut prendre en compte l'enfant, mais aussi l'environnement dans lequel il évolue.

L'école, même si elle est au centre, se doit d'être ouverte sur son environnement propre, où viendront se croiser tous les partenaires.

## COMPTE RENDU DU DÉBAT

En appui sur les propos extraits des précédentes conférences du congrès, Thierry Vasse engage la question du **partenariat** au service d'une véritable inclusion sur l'ensemble des temps de l'enfant : scolaire, périscolaire et extrascolaire.

Serge Thomazet : « *On ne se sortira pas de ces affaires en restant chacun dans son coin, même si on y travaille jour et nuit !* »

Serge Ramel : « *Un groupe solitaire est plus fragile qu'une communauté solidaire !* »

En complément, la référence à différents rapports apporte des éclairages au débat. Depuis 2011, les défenseurs des droits ont des compétences en matière

des droits de l'enfant. Existents aussi les rapports *De la naissance à 6 ans : le commencement des droits* (2018) et *Handicap et protection de l'enfance : des droits pour les enfants invisibles* (2015)<sup>1</sup>.

Le débat a suscité des prises de paroles animées de la part des intervenants et la notion de **partenariat** a effectivement été mise en exergue comme étant devenue un incontournable. Incontournable de « co-construire » plutôt que de négocier, de partager les approches, les postures, pour mieux s'en défaire et construire un projet ensemble qui fasse sens pour tout le monde. La co-construction s'élargit, par ailleurs, dans la prise en compte de l'expertise des parents. En effet, les parents sont des éducateurs comme les autres, sinon les premiers. L'important, c'est de sécuriser l'enfant accueilli, mais aussi tous les autres enfants. Cela passe par l'information aux parents, d'où la nécessité de dialoguer régulièrement avec les familles (travailler les représentations...).

En évoquant la mise en place d'un **dispositif local multi-partenarial d'inclusion**, les intervenants s'expriment à propos du pilotage, à la suite du questionnement de l'animateur qui relance concernant la légitimité du pilote : « *Le pilote peut être celui qui a la vision la plus large possible. Chacun doit respecter la place de l'autre, mais trouver des moyens ensemble, et celui qui prendra des décisions sera celui qui aura la vision la plus large.* »

Le défenseur des droits se doit d'impulser des actions de coopération, de permettre des accords sur des fondements communs (droit à la scolarisation, à l'éducation, aux loisirs). Ce droit doit devenir opposable, ne souffrir ainsi d'aucune négociation, avec une obligation de résultat. La question de savoir qui pilote ces logiques d'inclusion partenariales devient alors secondaire.

Aujourd'hui, la demande sociale requiert la considération de l'enfant dans sa globalité. L'AESH peut être indispensable en milieu scolaire, mais pas nécessairement sur d'autres temps. En revanche, pour certains, la scolarisation serait impossible sans la présence de l'AESH, car elle est indispensable pour des actes spécifiques (actes de la vie quotidienne...). Dans ces situations, lorsqu'il y en a la nécessité, cela doit être notifié sur le projet personnalisé de scolarisation (PPS) régulé par les enseignants référents pour la scolarisation des enfants handicapés (ERSH).

Si la question du partenariat a bien été centrale lors de cette table ronde, les intervenants ont aussi évoqué à plusieurs reprises les questions de **formation**. Effectivement, la formation doit permettre aux acteurs de s'appuyer sur les droits fondamentaux, de former les professionnels aux droits des publics dont ils s'occupent.

1. Les deux rapports sont consultables sur le site du Défenseur des droits, [www.defenseurdesdroits.fr](http://www.defenseurdesdroits.fr).

## DES PROPOSITIONS/PRÉCONISATIONS DE LA TABLE RONDE POUR L'AVENIR...

- Associer les collectivités territoriales (services scolaires et périscolaires concernés) aux équipes de suivi et de scolarisation (ESS) et à l'écriture des projets personnalisés de scolarisation avec implication réelle des référents ou coordonnateurs de sites. Ce n'est pas seulement l'affaire de l'Éducation nationale si l'on souhaite prendre en compte l'intégralité de la journée d'un enfant scolarisé avec les temps périscolaires de restauration et autres).
- Inviter tous les partenaires concernés par la journée d'écolier aux ESS (au moins une fois par an) pour parler d'un enfant en situation de handicap.
- Aider à la mise en œuvre du PPS pour les enseignants et personnels périscolaires afin qu'ils soient davantage partie prenante dans sa construction.
- Sortir d'une logique de militantisme des professionnels par une véritable professionnalisation de l'action concertée dans le cadre de formations inter-métiers.
- Identifier et légitimer les pilotes de la concertation des acteurs.
- En prenant pour exemple la loi Élan (loi n° 2018-1021 du 23 novembre 2018 portant évolution du logement, de l'aménagement et du numérique), impulser un changement des représentations au plus haut niveau.
- Organiser des campagnes sur la lutte contre les discriminations et sur les enjeux sociaux de l'inclusion (avec plus de financements pour les associations concernées).



## Conclusion des travaux : intervention de Josef Schovanec

Josef Schovanec commence par introduire ses propos en notifiant le fait que les personnes handicapées n'ont pendant longtemps jamais été conviées dans les congrès sur le handicap et qu'il déplorait cela, en explicitant le fait que, bien souvent, les plus concernés ne pouvaient s'exprimer.

### À QUOI SERT L'ÉDUCATION ?

L'école devrait servir à autre chose qu'instruire au sens propre. Elle devrait apprendre à fonctionner avec des personnes autres que soi-même. L'intérêt de la société humaine est la biodiversité. L'école doit permettre d'acquérir les compétences requises pour apprendre à fonctionner avec d'autres personnes, d'acquérir une connaissance suffisante de la culture de l'autre, du fonctionnement de l'autre.

« *Lorsqu'on creuse un tunnel, on s'y prend des deux côtés, la rencontre se fait à mi-chemin.* » Ces propos connotent l'idée que le vivre-ensemble est la base de toute société humaine et que chaque individu a besoin de l'autre pour se construire lui-même et avancer. Si la place d'un enfant handicapé est à l'école, cela profite avant tout aux personnes dites valides, pour qu'ils aient la chance de le rencontrer. Les écoles qui réussissent le mieux sont les écoles inclusives.

### HANDICAP ET SOCIÉTÉ

Pour les personnes autistes, il y a un défi au devenir adulte. Et ce devenir passe par l'emploi. Ce n'est pas l'autisme qui donne de mauvaises conditions de vie, mais l'exclusion.

Bien souvent, le terme « handicap » est étroitement assimilé à la notion d'argent. Effectivement, pour pouvoir mettre en place des actions, il y a besoin d'argent des caisses publiques. Par exemple, le devenir d'une personne handicapée est très étroitement corrélé au statut financier de ses parents.

Aussi, les termes « **handicap** » et « **statut social** » sont ainsi mis en corrélation. Il semblerait que depuis un ou deux ans, les médias français aient pris un tournant : parler d'une certaine façon du handicap, parler d'une personne

jugée sexy (moins de 35 ans, chevelure blonde...). Il est choquant d'assister à une perversion du handicap dans les médias. Ce handicap est détourné pour les personnes n'ayant pas de handicap.

Par ailleurs, Josef Schovanec met en avant une certaine obstination à **différencier les statuts**, à étiqueter chaque personne en fonction de sa profession, ses compétences. Bien souvent, ces compétences sont biaisées. Il évoque une « *rigidité non autistique* » qui empêche de fonctionner, de faire œuvre commune. Il est difficile de faire continuer à croire que les AVS n'ont pas le droit de rencontrer les parents. Il dénonce l'école qui, en France, s'est construite dans le rejet de la prise en compte des parents. Un enfant qui a un bon cheminement, c'est un enfant pour lequel tous les professionnels qui l'encadrent travaillent avec les parents. Les parents sont les meilleurs spécialistes de l'enfant, pourquoi ne pas les laisser en classe ? Il n'y a pas à craindre de perdre son statut quand on travaille avec des parents.

Il faut réfléchir à des lieux pleinement inclusifs : il ne faut pas oublier que l'accessibilité concerne tout le monde.

Josef Schovanec conclut son intervention par le biais d'une anecdote : « *Un enfant autiste ne joue pas à la dinette, les enfants jouent à la dinette. Le professeur conclut que c'est l'autiste qui ne veut pas jouer. Lorsque le professeur se rend près des enfants pour leur demander pourquoi ils ne jouent pas avec l'enfant autiste, ceux-ci explicitent que c'est parce qu'il est trop bête. À l'inverse, le professeur se rend aux côtés de l'enfant autiste en lui posant la même question. À celui-ci, ce dernier rétorque : "Ils sont trop bêtes, ils jouent avec des trucs en plastique et ils croient faire de la cuisine..."* »

Les propos de Josef Schovanec ont résonné avec force dans un auditoire conquis et captivé. Son discours, puissant, émouvant, empreint d'humour et de réalisme a permis de clôturer au mieux ces trois jours de congrès.

## Clôture du congrès : allocution de Rozenn Merrien, présidente de l'ANDEV

Nous n'avons plus d'autre choix !

Nous n'avons plus d'autre choix que d'accepter, d'inverser notre approche, changer notre regard et placer l'enfant et le jeune au cœur du projet, au cœur de son projet.

Ce n'est donc plus à l'enfant de s'adapter, de s'intégrer, mais au service public d'éducation dans son ensemble d'engager la transformation pour s'adapter aux enfants...

Nos projets éducatifs globaux n'ont d'autre choix que d'accueillir tous les enfants pour s'enrichir de leurs singularités et de leurs diversités.

Ce sont ces messages que nous porterons dans le manifeste que l'ANDEV va finaliser à partir des productions et propositions collectives de ce congrès. Merci à Serge Thomazet et Serge Ramel de nous avoir éclairés et aidés à concevoir nos engagements partagés vers l'éducation inclusive.

Avant quelques remerciements, pour rebondir sur l'idée de biodiversité qu'évoquait Josef Schovanec, nous pourrions conclure ces trois journées par une citation de Charles Gardou : « *La plus belle histoire de l'homme, c'est sa diversité.* »

Un congrès ne peut exister sans la mobilisation d'une équipe...

Nos remerciements sincères à :

- **Sami Kefi-Jérôme**, pour sa confiance : ensemble, nous avons commencé à changer le monde à Saint-Étienne et ailleurs... ;
- **Sandrine Morent** et toute son équipe (Fabrice, Stéphanie, Agnès, Christine, Anne...), pour leur pugnacité, leur engagement, leur souplesse et leur adaptation tout en sourire et simplicité ;
- **Guillaume Pike**, et toute l'équipe de **Canopé**, pour leurs qualités d'organisation, de négociation et d'animation.

Nos congrès sont des projets qui s'inscrivent au cœur des territoires, pour 2018 en lien étroit avec les richesses locales de Saint-Étienne.

Merci à Bruno et son équipe de la société Capéa, au groupe Casino, aux étudiants de l'université de Saint-Étienne, qui ont saisi par leurs écrits la qualité de nos échanges et permettront d'en laisser une trace grâce à la rédaction des actes du congrès, aux étudiantes de la Cité du design pour les illustrations de nos débats, aux éducateurs et jeunes de la protection judiciaire de la jeunesse et de l'aide sociale à l'enfance.

Merci à nos compagnons de route d'être là avec nous à chaque congrès pour défendre les valeurs d'une éducation nécessairement inclusive : Damien pour le Réseau français des villes éducatrices (RFVE), Cécile pour les Francas, Anne pour les Ceméa, l'Unicef, Prisme...

Merci à la Fédération des centres sociaux, et tout particulièrement à Benjamin Pierron qui nous met en dynamique, nous bouscule pour nous donner envie d'agir, toujours avec bienveillance et sourire, qui nous accompagne depuis deux ans pour oser, innover, pour que nos congrès soient toujours plus inclusifs et participatifs...

À nos partenaires qui soutiennent notre association : le Commissariat général à l'égalité des territoires (CGET) (merci de la présence de Vincent Lena), IDÉAL Connaissances pour la captation vidéo de nos échanges, Transgourmet qui nous a régalarés pendant trois jours, Martinon et tous les autres partenaires présents durant ces trois journées.

Et pour finir, remerciements à la belle équipe de l'ANDEV, je ne comprendrais pas que vous n'ayez pas envie de la rejoindre après ce congrès que nous venons de vivre !

Arnaud en régie, en back-office, en soutien dans l'ombre, qui nous met en lumière et nous rassure !

Merci à ceux qui ont accepté d'être dans la lumière : Guillaume, Régis, Marie-Agnès, Thierry lors des conférences et tables rondes.

Aux animateurs des ateliers.

Au groupe Indochine (Bernard, Cécile, Aurélie et Laurent), pour son dynamisme, ses belles idées rigolotes, sa spontanéité et le sérieux du travail accompli avec humour et sourire.

À Marie-Jo, en charge des congrès au niveau national, c'est un énorme boulot d'organisation, de synchronisation, d'ajustement !

À Marion, votre chargée de mission, qui est à votre écoute tout au long de l'année. Si ce congrès est si réussi, c'est en grande partie grâce à ses compétences et son engagement.

Au bureau de l'association (Thierry, Bernard, Janine, Marie-Jo, Arnaud, Laurent et Marie-Agnès) et au conseil d'administration.

Merci à Alain, membre fondateur de l'ANDEV, d'être à nos côtés, d'accueillir avec toujours autant de bienveillance chacun d'entre nous.

C'est un tel bonheur de partager cette expérience avec vous !

Nous étions plus de 270 participants cette année, 85 collectivités représentées... Nous espérons que vous avez pris autant de plaisir que nous à ces trois journées !

Vous avez reçu un mail avec un petit questionnaire d'évaluation, prenez quelques minutes pour le remplir dès aujourd'hui ! C'est essentiel pour nous adapter à vos attentes !

Nous espérons que vous avez capté assez d'énergie pour vous donner envie d'agir, voire le pouvoir d'agir jusqu'à l'année prochaine.

Nous nous donnons rendez-vous dans le grand Sud, du côté de la Canebière en 2019 : cap sur Marseille !





## Épilogue

Les conférences ont été enregistrées et sont visibles sur le site de l'ANDEV : [www.andev.fr/resume-congres-saint-etienne-2018-p](http://www.andev.fr/resume-congres-saint-etienne-2018-p)

Nous avons le plaisir et sommes fiers de vous présenter le *Manifeste de l'ANDEV pour une éducation inclusive*, résultat du travail partagé de l'ensemble des participants du congrès 2018 de Saint-Étienne !

À retrouver sur [www.andev.fr/static/emails/103434f0d3c5809ae9097f2e64d01-84d\\_MANIFESTEVD.pdf](http://www.andev.fr/static/emails/103434f0d3c5809ae9097f2e64d01-84d_MANIFESTEVD.pdf)

À diffuser largement pour engager ensemble la transformation de notre service public d'éducation vers une éducation réellement inclusive, qui ouvre la voie d'une société qui accepte et accueille chaque enfant, quels que soient ses caractéristiques et ses besoins.

Merci à chacun pour sa participation et son engagement.





# Bibliographie

## Les ressources proposées par les intervenants et les animateurs du congrès

### CONFÉRENCE DU MERCREDI

Bélanger Nathalie et Duchesne Hermann (dir.), *Des écoles en mouvement : inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2010

Cèbe Sylvie et Roux-Baron Isabelle, *Naramus, un outil pour apprendre à comprendre et à raconter*, Institut français d'éducation, décembre 2017, <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/narramus>

Gardoux Charles, *La Société inclusive : parlons-en !*, Érès Éditions, 2016.

Ventoso-Y-Font Annick et Fumey Julien, *Comprendre l'inclusion scolaire*, Poitiers, Réseau Canopé Éditions, 2019 (n<sup>le</sup> éd.)

Warnock Mary, *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, [www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html](http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html)

## CONFÉRENCE DU JEUDI

Gremion Lise, Ramel Serge, Angelucci Valérie et Kalubi Jean-Claude (éd.), *Vers une école inclusive : regards croisés sur les défis actuels*, Ottawa, Presses de l'université d'Ottawa, 2017

Pelgrims Greta et Perez Jean-Michel (dir.), *Réinventer l'école ? : politiques, conceptions et pratiques dites inclusives*, Suresnes-Toulouse, INS HEA-Champ social, 2016

Prud'homme Luc, Ramel Serge et Vienneau Raymond (dir.), *Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action*, Éducation et francophonie, vol. 39, n° 2, automne 2011, [www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIX-2-complet-Web.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIX-2-complet-Web.pdf)

Prud'Homme Luc, Duchesne Hermann, Bonvin Patrick et Vienneau Raymond (dir.), *L'Inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2016

Rousseau Nathalie (dir.), *La Pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2015 (3<sup>e</sup> éd.)

Rousseau Nadia et Angelucci Valérie (dir.), *Les Aides technologiques à l'apprentissage pour soutenir l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2014

Unesco, *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*, Paris, 2017, <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002593/259389f.pdf>

## TABLE RONDE DU VENDREDI

Cultiaux John, *Travail social et Réseau : pourquoi ? Comment ?*, Lyon, Chronique sociale, 2018

Toullec-Théry Marie et Assude Teresa (dir.), *Faire travailler ensemble tous les acteurs de l'inclusion ?*, Suresnes, INS HEA, 2012

Le Défenseur des droits, *De la naissance à 6 ans : au commencement des droits*, 2018, [https://juridique.defenseurdesdroits.fr/doc\\_num.php?explnum\\_id=18097](https://juridique.defenseurdesdroits.fr/doc_num.php?explnum_id=18097)

Le Défenseur des droits, *Handicap et protection de l'enfance : des droits pour des enfants invisibles*, 2015, [www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/rae\\_2015\\_accessible.pdf](http://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/rae_2015_accessible.pdf)

## ATELIER 2 – ENFANTS À BESOINS PARTICULIERS : QUELLE INCLUSION SUR LES TEMPS DE LOISIRS ?

Mission nationale Accueils de loisirs & handicap : [www.mission-nationale.fr](http://www.mission-nationale.fr), site sur lequel on retrouve :

- la contribution de la mission nationale : développer l'accès des enfants en situation de handicap aux accueils périscolaires et extrascolaires ;
- la grande consultation nationale Familles et handicaps ;
- la convention d'objectifs et de gestion de la CAF 2018-2022 ;
- un rapport sur les accueils innovants et 100 % inclusifs ;
- les pôles d'appui et de ressources.

Dispositif départemental de la Loire : [www.caf42.fr/centres-de-loisirs-favoriser-laccueil-des-enfants-en-situation-de-handicap/](http://www.caf42.fr/centres-de-loisirs-favoriser-laccueil-des-enfants-en-situation-de-handicap/)

Dispositif de la Haute-Loire : dispositif d'accompagnement de l'humain vers les loisirs intégrés et réguliers (DAHLIR), <http://dahlr43.fr>

## ATELIER 3 – ÉDUCATION INCLUSIVE, UNE CHANCE POUR TOUS : ENJEUX DES NOUVEAUX PÉD ?

Circulaire n° 2013-036 du 20 mars 2013 relative au projet éducatif territorial, [http://cache.media.education.gouv.fr/file/12/50/2/2013\\_projetEducatif-Territorial\\_245502.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/12/50/2/2013_projetEducatif-Territorial_245502.pdf)

*École et Handicap, N'autre école*, n° 32, 2012, <https://fr.calameo.com/read/000062740decd4b778ea6>

Gasnier Marie, « Rendre accessibles les activités périscolaires aux enfants handicapés », Weka, 15 décembre 2017, <https://www.weka.fr/actualite/education/article/rendre-accessibles-les-activites-periscolaires-aux-enfants-handicapes-59804/>

Haut Conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge (HCFEA), *Accueillir et scolariser les enfants en situation de handicap de la naissance à 6 ans et accompagner leur famille*, rapport du Conseil de l'enfance et de l'adolescence adopté le 5 juillet 2018, [www.hcfea.fr/IMG/pdf/Rapport\\_inclusion\\_handicap-petite\\_enfance\\_VF.pdf](http://www.hcfea.fr/IMG/pdf/Rapport_inclusion_handicap-petite_enfance_VF.pdf)

*Quel chemin pour la scolarisation de mon enfant ? : guide pratique École et handicap*, Parcours Handicap 13, 2013, [www.parcours-handicap13.fr/actions/enfance-et-jeunesse](http://www.parcours-handicap13.fr/actions/enfance-et-jeunesse)

Thomas Céline, « L'enfant porteur d'un handicap demeure avant tout un enfant », *Contraste*, n° 37, 2013, p. 245-254, [www.cairn.info/revue-contraste-2013-1-page-245.htm](http://www.cairn.info/revue-contraste-2013-1-page-245.htm)

## **ATELIER 4 – ACCUEILLIR ET ACCOMPAGNER LES PARENTS DES ENFANTS À BESOINS PARTICULIERS**

Gardou Charles (dir.), *Parents d'enfant handicapé*, Toulouse, Érès éditions, 2012 (n<sup>le</sup> éd.)

Korff-Sausse Simone, *Le Miroir brisé : l'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*, Paris, Fayard-Pluriel, 2011

Peyroles Bernard, *Témoignages de parents sur le handicap mental en France : pour la prise en compte de l'avis des parents dans les établissements spécialisés*, 2016

## **ATELIER 7 – AGIR POUR PRÉVENIR LES RISQUES DE DÉSCOLARISATION**

À l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs, *Cahiers pédagogiques*, hors-série n° 21, septembre 2010, [www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/hsn\\_roms.pdf](http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/hsn_roms.pdf)

*Agir plus efficacement face au décrochage scolaire : préconisations du Cnesco*, décembre 2017, [www.cnesco.fr/fr/decrochage-scolaire](http://www.cnesco.fr/fr/decrochage-scolaire)

Battaglia Mattea, « Écoles hors contrat : des carences et des dérives relevées dans l'académie de Versailles », *Le Monde*, 16 mars 2017, [www.lemonde.fr/education/article/2017/03/16/ecoles-hors-contrat-des-carences-et-des-derives-relevees-dans-l-academie-de-versailles\\_5095517\\_1473685.html](http://www.lemonde.fr/education/article/2017/03/16/ecoles-hors-contrat-des-carences-et-des-derives-relevees-dans-l-academie-de-versailles_5095517_1473685.html)

Bottero Enrico et Meirieu Philippe, entretien, « La pédagogie Montessori en France : le sens d'un succès », 2018, <https://meirieu.com/ACTUALITE/Montessori-en-France-bottero-meirieu.pdf>

Brugnera Anne et Pau-Langevin George, *Mission « flash » sur la déscolarisation*, Assemblée nationale, Commission des affaires culturelles et de l'éducation, 18 juillet 2018, p. 6, [www2.assemblee-nationale.fr/static/15/commissions/CAffCult/Communication%20Mission%20Flash.pdf](http://www2.assemblee-nationale.fr/static/15/commissions/CAffCult/Communication%20Mission%20Flash.pdf)

Direction des services départementaux de l'Éducation nationale du Doubs, « Assiduité scolaire – absentéisme », avril 2019, [www.ac-besancon.fr/spip.php?article2501](http://www.ac-besancon.fr/spip.php?article2501)

Glasman Dominique et Œuvrard Françoise (dir.), *La Déscolarisation*, Paris, La Dispute, 2011

« Le décrochage scolaire : une fatalité ? », *VEI Enjeux*, n° 122, 2000

Opinionway, *Attentes des familles ayant un enfant en situation de handicap*, juin 2018, [www.mission-nationale.fr/wp-content/uploads/2018/06/R%C3%A9sultats-Enqu%C3%AAtes-FamilleHandicap-Opinionway.pdf](http://www.mission-nationale.fr/wp-content/uploads/2018/06/R%C3%A9sultats-Enqu%C3%AAtes-FamilleHandicap-Opinionway.pdf)

Perrenoud Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF éditeur, 1994

Perrenoud Philippe, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, université de Genève, 2000

Toussay Jade, « Les écoles hors contrat dans le viseur du gouvernement (et pas uniquement sur la radicalisation) », *The Huffington Post*, 23 février 2018, [www.huffingtonpost.fr/2018/02/23/les-ecoles-hors-contrat-dans-le-viseur-du-gouvernement-et-pas-uniquement-sur-la-radicalisation\\_a\\_23369367/](http://www.huffingtonpost.fr/2018/02/23/les-ecoles-hors-contrat-dans-le-viseur-du-gouvernement-et-pas-uniquement-sur-la-radicalisation_a_23369367/)

*Un droit pour tous, une place pour chacun : rapport de la Mission nationale accueils de loisirs & handicap*, décembre 2018, [www.mission-nationale.fr/wp-content/uploads/2018/12/MISSION-NATIONALE-RAPPORT-FINAL-14-d%C3%A9cembre-2018.pdf](http://www.mission-nationale.fr/wp-content/uploads/2018/12/MISSION-NATIONALE-RAPPORT-FINAL-14-d%C3%A9cembre-2018.pdf)

Les Ziconofages, *Outils vidéo participatifs : Tsiganes de Montpellier et de l'Hérault, constats, pistes de réflexion et proposition*, 2012, [lesziconofages.free.fr/documents/reflexions%20et%20propositions.pdf](http://lesziconofages.free.fr/documents/reflexions%20et%20propositions.pdf)

Les Ziconofages, *Tsiganes à l'école et vice versa...*, 23', 2011, <http://lesziconofages.org>

Émission sur France 5 le 27 novembre sur les enfants porteurs de handicap avec Mme Cluzel

Arrêt du tribunal de Nantes, CAA, 5<sup>e</sup> ch., 15 mai 2018, n° 16NT02951, sur l'obligation de prise en charge du salaire des accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) sur les temps périscolaires, [www.legifrance.gouv.fr/affichJuriAdmin.do?oldAction=rechJuriAdmin&idTexte=CE-TATEXT000036912361&fastReqId=1005963960&fastPos=1](http://www.legifrance.gouv.fr/affichJuriAdmin.do?oldAction=rechJuriAdmin&idTexte=CE-TATEXT000036912361&fastReqId=1005963960&fastPos=1)

Défenseur des droits, décision n° 2017-145 du 4 juillet 2017 relative à la situation d'un enfant victime de discrimination dans l'accès à des activités proposées par un centre aéré, [https://juridique.defenseurdesdroits.fr/index.php?lvl=notice\\_display&id=22473](https://juridique.defenseurdesdroits.fr/index.php?lvl=notice_display&id=22473)

## **ATELIER 9 – « ET TOI, QU'AURAIS-TU FAIT À MA PLACE ? » DÉCOUVERTE SENSORIMOTRICE**

*Et toi, qu'aurais-tu fait à ma place ?*, film de sensibilisation au handicap destiné aux professeurs et aux élèves, réalisé à la demande de la ville de Saint-Étienne, 2012, [www.youtube.com/watch?v=OWypQXv-fwA](http://www.youtube.com/watch?v=OWypQXv-fwA)

## **ATELIER 10 – ACCUEIL DU HANDICAP : CADRE JURIDIQUE ET ÉTAT DES LIEUX DEPUIS LA LOI DU 11 FÉVRIER 2005. RÔLE ET MISSIONS DES AVS ET DES AESH**

Campion Claire-Lise et Debré Isabelle, *Rapport d'information n° 635 sur l'application de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, 2012, [www.senat.fr/rap/r11-635/r11-6351.pdf](http://www.senat.fr/rap/r11-635/r11-6351.pdf)

Faure Marc-Michel, « Handicap : dix ans de progrès et de désillusions », *TSA*, n° 59, 2015, p. 15-22

## **ATELIER 13 – MOBILISER DES FINANCEMENTS EN FAVEUR DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE**

Chazal Philippe (éd.), *Témoignages de travailleurs aveugles*, Paris, Le Cherche midi éditeur, 2014

Circulaire n° 2019-003 du 20 février 2019 relative aux modalités de mise en œuvre du fonds Publics et territoires

« Fonds Publics et territoires : modalités d'utilisation 2018-2022 », Éditions législatives, 18 mars 2019, [www.editions-legislatives.fr/actualite/fonds-publics-et-territoires-modalites-d-utilisation-2018-2022](http://www.editions-legislatives.fr/actualite/fonds-publics-et-territoires-modalites-d-utilisation-2018-2022)

Klein Olivier, *Favoriser la rénovation du patrimoine scolaire des quartiers populaires pour créer une école moderne et attractive*, mars 2017, [www.ville.gouv.fr/IMG/pdf/rapport\\_de\\_mission\\_olivier\\_klein\\_-\\_renovation\\_patrimoine\\_scolaire.pdf](http://www.ville.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_de_mission_olivier_klein_-_renovation_patrimoine_scolaire.pdf)

« La politique de l'éducation prioritaire : les réseaux d'éducation prioritaire REP et REP+ », Éducol, <https://eduscol.education.fr/cid52780/la-politique-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep.html>

« Les Cités éducatives, un label d'excellence », mai 2019, ministère de l'Éducation nationale, [www.education.gouv.fr/cid141467/les-cites-educatives-un-label-d-excellence.html](http://www.education.gouv.fr/cid141467/les-cites-educatives-un-label-d-excellence.html)

« Pour une rentrée pleinement inclusive en 2019 », [www.education.gouv.fr/cid142657/pour-une-rentree-pleinement-inclusive-en-2019.html](http://www.education.gouv.fr/cid142657/pour-une-rentree-pleinement-inclusive-en-2019.html)

## ATELIER 16 – TÉMOIGNAGE SUR DES PÉDAGOGIES INCLUSIVES

CE2 de Chanceaux-sur-Choisille (Indre-et-Loire), *Quatre petits coins de rien du tout*, d'après un album de Jérôme Ruillier, [www.youtube.com/watch?v=7o2gk0bS2Pw](http://www.youtube.com/watch?v=7o2gk0bS2Pw)







