

ENQUETE NATIONALE de la fédération des DDEN

Département du Rhône



EBEP
Elève à
Besoins Éducatifs
Particuliers

SEPTEMBRE 2025



DÉLÉGUÉS DÉPARTEMENTAUX DE L'ÉDUCATION NATIONALE

20 rue François Garcin - 69003 LYON

Tél. : 07 49 40 34 10

Courriel : dden69@free.fr

Site internet : www.dden69.com



SOMMAIRE

1	Introduction	.....	P. 4
2	Echantillon	.....	P. 5
3	Les EBEP (élèves à besoins éducatifs particuliers)	.....	P. 6
4	Dispositifs existants	.....	P. 10
5	Moyens humains mis à disposition : les AESH	.....	P. 11
6	Autres types d'aides	.....	P. 12
7	Enseignants / soutien et aide	.....	P. 13
8	Suivi des élèves	.....	P. 14
9	L'accompagnement des familles	.....	P. 16
10	Avis et ressentis des équipes pédagogiques	.....	P. 16
11	Les points forts et les freins à l'inclusion	.....	P. 17
12	Echanges sur le sujet au 66^{ème} congrès des DDEN	.....	P. 19
13	Les PIAL deviennent les PAS	.....	P. 23
14	Conclusion	.....	P. 24

Avant toutes choses, nous remercions l'ensemble des personnes qui ont permis que ce travail soit réalisé : les directrices et directeurs des écoles publiques qui ont bien voulu prendre de leur temps pour répondre à notre enquête, les DDEN de l'union du Rhône pour leur constance dans leur mission. Cette dynamique nous a permis d'enregistrer 153 réponses sur les 850 écoles que compte le département du Rhône.

Lorsque le CA de l'union des DDEN du Rhône a souhaité participer à l'enquête nationale et inscrire le thème de l'inclusion scolaire pour l'après-midi de son 67^{ème} congrès, on pouvait se poser la question du verre à moitié vide ou à moitié plein après 20 ans d'application de la loi ?

Le débat avec les congressistes nous a montré combien ce sujet était important, et nous avons émis le souhait, d'un travail propre au département sous la forme d'un livret que nous remettrions aux différentes instances, en charge de l'inclusion scolaire.

Ce travail est aujourd'hui terminé. Apporte-t-il une réponse à la question posée plus haut ?



1 -/- Introduction

L'Article L111-1 du code de l'Éducation établit le projet éducatif de la République

L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative.

A/ Rappel des principes de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances

L'école pour tous

- La loi de 2005 garantit à chaque enfant en situation de handicap le droit d'être scolarisé dans une école ordinaire, proche de son domicile. Ce droit est renforcé par la loi de juillet 2013 sur la refondation de l'école de la République, ainsi que par la loi pour une école de la confiance du 26 juillet 2019, qui introduit le concept d'école inclusive dans le Code de l'éducation.

La loi introduit :

- le droit d'être inscrit en milieu ordinaire et de bénéficier d'un projet personnalisé et d'une équipe de professionnels pour assurer le suivi de la scolarité ;
- la possibilité d'aménagements et d'adaptations dans l'enseignement supérieur pour faciliter les études, avec notamment la possibilité d'avoir l'aide d'un assistant d'éducation ;
- une formation sur le handicap dans les programmes d'éducation civique ;
- des cours sur le handicap dans les cursus pour enseignants.

B/ LES OBJECTIFS DE CETTE ENQUETE

Il nous a paru important de faire un état des lieux 20 ans après la promulgation de loi.

→ Sur le plan quantitatif

(Source provenant du site gouvernemental (Handicap.gouv.fr)

La Conférence nationale du handicap (CNH) de 2023 poursuit l'ambition de la loi de 2005 par l'introduction de nouvelles mesures comme **l'amélioration du statut d'accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH)**, la transformation des pôles inclusifs d'accompagnement localisé (PIAL) en **pôle d'accompagnement scolaire (PAS)**, **l'attribution d'un numéro « identifiant national élève » INE pour tous**, ou encore la mise en place d'une **formation sur l'accessibilité pédagogique** pour les enseignants.

Environ **520 000 enfants** en situation de handicap sont scolarisés en octobre 2024, contre 130 000 en 2005. Le **nombre des AESH** a également augmenté de 90 % depuis 2013, pour atteindre **140 000** en 2024. Plusieurs **dispositifs de scolarisation** adaptés ont été déployés sur le territoire : **11 000 unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS)** et **589 dispositifs pour les troubles du neurodéveloppement** (trouble du spectre de l'autisme, troubles dys, trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, trouble du développement intellectuel). Les universités ont multiplié par 9 le nombre de leurs étudiants en situation de handicap en passant de 7 500 en 2005 à 64 500 à la rentrée 2024.

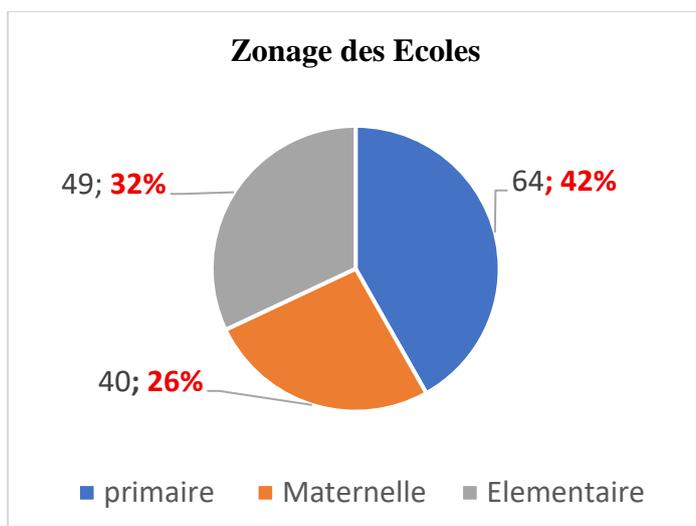
→ Sur le plan qualitatif

Notre enquête permet à chacun d'avoir un éclairage venu du terrain

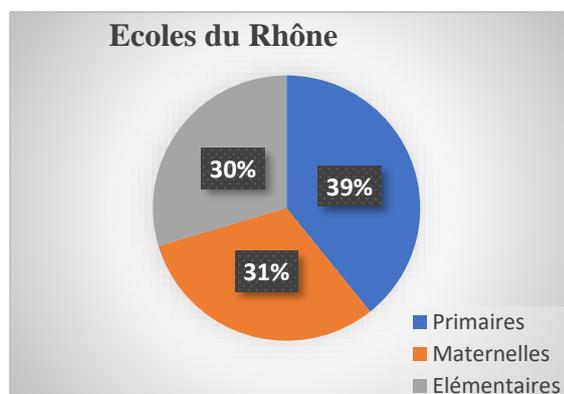
2 -/- Échantillon

Échantillons		Écoles publiques du Rhône
Nombre d'écoles ayant répondu	153	851
Nombre de classes représentées	1305	

Ecoles ayant répondu à l'enquête

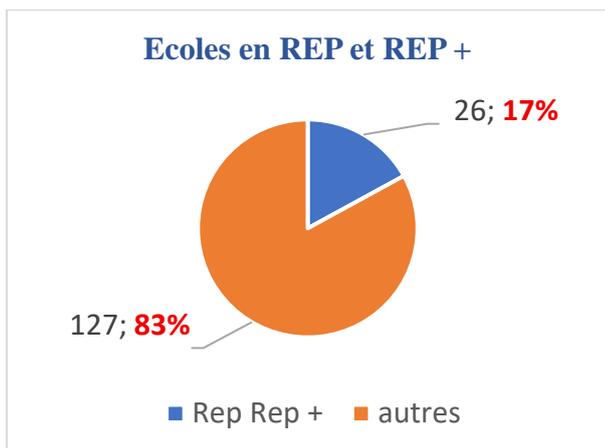


Ecoles du Rhône (département et métropole)

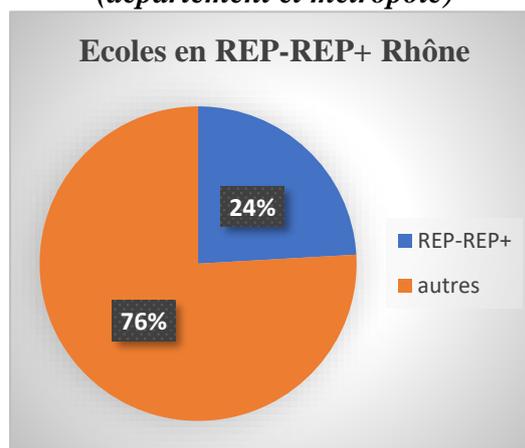


Assez sensiblement moins d'écoles maternelles ont répondu à l'enquête (26% pour 31% des écoles du 69). Mais on observe une meilleure mobilisation des primaires pour l'enquête (42% contre 39%)

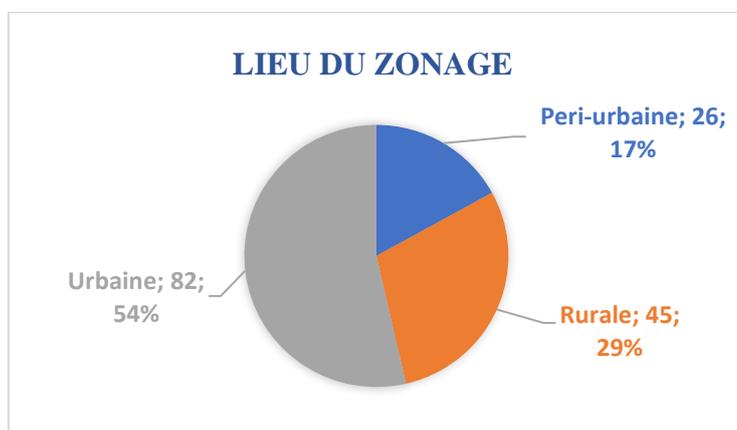
Ecoles ayant répondu à l'enquête



Ecoles du Rhône (département et métropole)

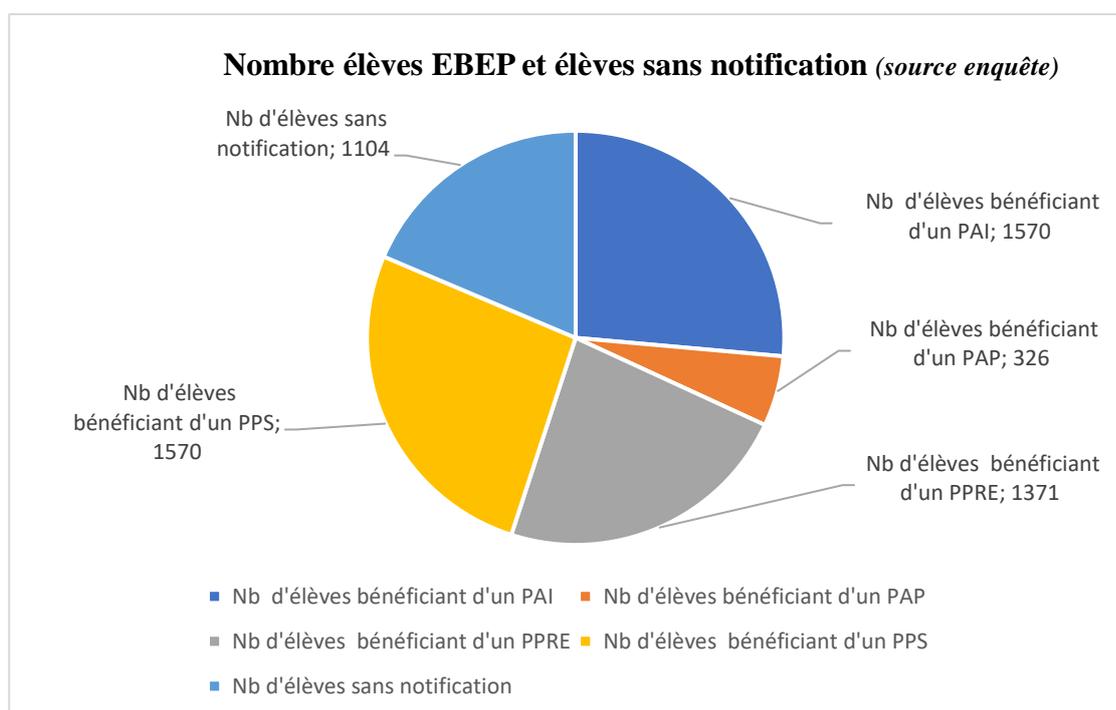


Les REP/REP+ ont moins contribué à l'enquête : 17% contre 24% des écoles du Rhône. Les écoles maternelles des REP/REP+ ont beaucoup participé à cette enquête : 10 écoles maternelles sur 23 écoles en REP-REP+ soit près de 45% des réponses des REP/REP+. Ceci rééquilibre, avec les 3 % de plus pour les primaires, la proportion d'écoles maternelles prises en compte.



Le contenu du questionnaire précisant les 3 situations possibles, rurale – périurbaine et urbaine ne peut être mis en perspective avec les écoles du Rhône. La seule différenciation faite étant Métropole et Nouveau Rhône. Néanmoins les taux de réponses prennent bien en compte les différentes situations des écoles

3 -/- Les EBEP : élèves à besoins éducatifs particuliers



Quelques définitions/explications

1. **PPRE** : programme personnalisé de réussite éducative
2. **PAI** : projet d'accueil individualisé
3. **PAP** : plan d'accompagnement personnalisé
4. **PPS** : projet personnalisé de scolarisation

Les 3 premiers dispositifs cités les **PPRE**, **PAI**, **PAP** sont mis en place par l'établissement scolaire, éventuellement en collaboration avec d'autres acteurs : santé, pédagogie ...

Le **PPS** se met en place consécutivement à la reconnaissance du statut de "situation de handicap" déterminé par la MDPH sur dossiers. Ce processus est long et lourd à porter pour les familles.

- **Lourd** car il demande aux familles de reconnaître et accepter le handicap de leur enfant. Certaines familles passent par une période de "déni" qui retarde la prise en compte de la situation (cit ADAPEI) ; retarde donc une aide qui pour être le plus bénéfique possible doit être le plus précoce possible.
- **Long** le délai de traitement des dossiers par la MDPH peut être de plusieurs mois. Lancé en début d'année scolaire, il n'aboutit parfois qu'un peu avant la fin de l'année.

1) **PPRE** : le programme personnalisé de réussite éducative

Dispositif purement pédagogique et éducatif, le **programme personnalisé de réussite éducative** (PPRE) peut être établi pour des **élèves dont les connaissances et les compétences scolaires indispensables à la fin d'un cycle ne sont pas maîtrisées ou qui risquent de ne pas être maîtrisées**.

La mise en place d'un PPRE permet à l'élève de **bénéficier d'un soutien pédagogique spécifique** (pendant le temps scolaire et en dehors) afin de surmonter ses difficultés ; progresser dans ses apprentissages ; maîtriser les compétences socles ; retrouver confiance.

Le PPRE s'adresse à des élèves rencontrant des difficultés nécessitant un soutien et des aménagements spécifiques, **sans être reconnus en situation de handicap**. Il peut également être mis en place pour les **élèves intellectuellement précoces en difficulté scolaire**. Il est obligatoire en cas de redoublement.

2) **PAI** : le projet d'accueil individualisé

Dispositif interne à l'établissement, le **projet d'accueil individualisé** (PAI) concerne les **élèves atteints de troubles de la santé évoluant sur une longue période sans reconnaissance du handicap** : pathologies chroniques (exemples : asthme, allergies, intolérance alimentaire...).

Le PAI doit être rédigé par écrit.

Le PAI :

- Définit les **adaptations apportées à la scolarité** de l'enfant ou de l'adolescent en collectivité (crèche, école, collège, lycée, centre de loisirs) ;
- Répertorie les **traitements et/ou les régimes médicaux** ;
- Précise, **au besoin, les aménagements de la scolarité** en lien avec l'état de santé.

Le PAI permet ainsi de délivrer un traitement médical au sein de l'établissement et d'**assurer la sécurité de l'élève pour lequel un PAI a été élaboré** (traitement médical, régime spécifique, contrôle régulier de la glycémie, par exemple).

En cas de période d'hospitalisation ou de maintien à domicile, ce document définit comment les enseignants de l'école veillent à assurer le suivi de la scolarité. Il peut comporter un protocole d'urgence qui est joint dans son intégralité au PAI.

3) PAP : le plan d'accompagnement personnalisé

Dispositif interne à l'établissement, le **plan d'accompagnement personnalisé (PAP)** est un dispositif d'accompagnement pédagogique.

Il concerne les **élèves qui connaissent des difficultés scolaires durables** ayant pour origine un ou plusieurs troubles des apprentissages (dyslexie, dysphasie, dyspraxie...) évoluant sur une longue **période sans reconnaissance du handicap** et pour lesquels ni le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) ni le projet d'accueil individualisé (PAI) ne constituent une réponse adaptée.

L'élaboration d'un PAP permet à l'élève de **bénéficier d'aménagements et d'adaptations pédagogiques** : prise en charge extérieure durant les heures scolaires (orthophoniste, psychologue...) ; suivi tout au long de la scolarité ; aménagements et réflexion sur l'accessibilité des apprentissages (allègement du travail scolaire, photocopies des cours, captations audio, aménagement des contrôles...).

4) PPS : le projet personnalisé de scolarisation

Le **projet personnalisé de scolarisation (PPS)** concerne tout **élève reconnu en situation de handicap** par la MDPH dont la situation nécessite une **compensation et des aménagements sur le plan scolaire relevant d'une décision de la MDPH**.

Le PPS définit les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux **besoins particuliers de l'élève en situation de handicap** dans un contexte donné ; précise s'il y a des **aménagements matériels ou des accompagnements humains à mobiliser** pour favoriser sa réussite et son confort quotidien.

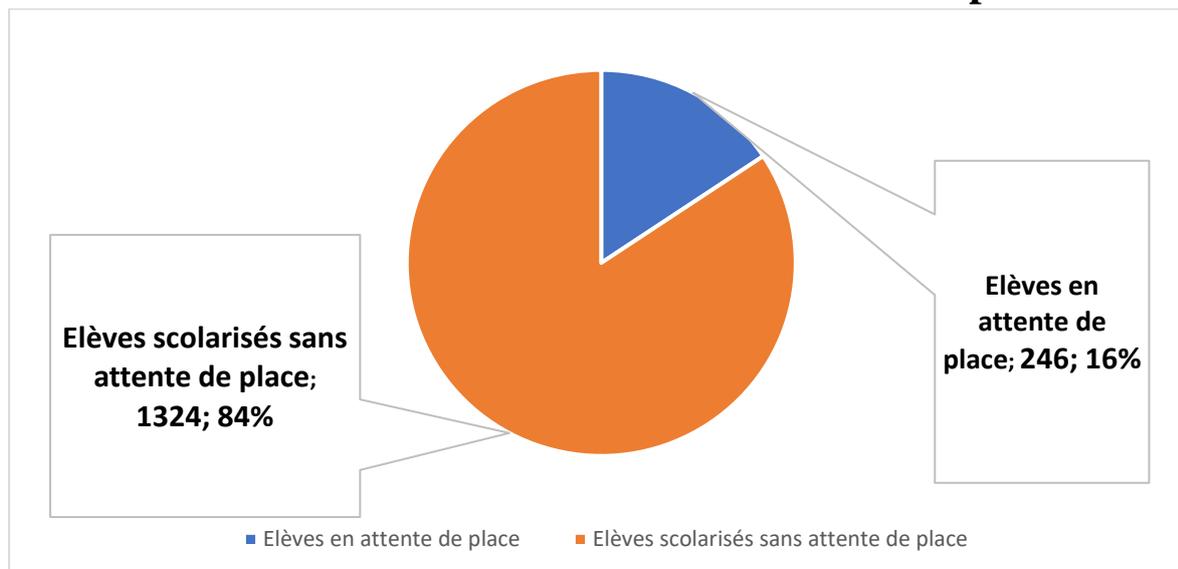
Selon les besoins de l'élève, le PPS permet à la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) de la MPDPH de prendre les décisions relatives : à l'orientation scolaire ; à l'attribution de matériels pédagogiques adaptés : ordinateur... ; aux mesures d'accompagnement ; à l'aménagement de la scolarité ; à l'aménagement pédagogique.

5) Elèves pouvant être considérés en grande difficulté, sans plan rédigé, sans notification

Dans ce dernier groupe apparaissent les élèves en grande difficulté sans notification ni appui scolaire – "en grande difficulté" souvent synonyme de "perturbateurs" parce qu'en souffrance. Si les EBEP sont facilement quantifiables puisque les dispositifs sont déclarés et les familles informées, le nombre des "élèves en grandes difficultés sans notification ni appui scolaire" est une estimation ; sur une base scolaire de constat de difficultés d'acquisition et/ou de troubles de comportement (élèves perturbateurs).

	Nb EBEP		Nb moyen par classe
Nb d'élèves bénéficiant d'un PAI	1570		
Nb d'élèves bénéficiant d'un PAP	326		
Nb d'élèves bénéficiant d'un PPRE	1371	PAI+PAP+PPRE = 3267	2,50
Nb d'élèves bénéficiant d'un PPS	1570	1570	1,20
Nb d'élèves en difficulté sans notification	1104	1104	0,85
Nb de classes 1305	Total 5941	Nb moyen élèves/classe	4,55

Élèves avec orientation de la MDPH et en attente de place

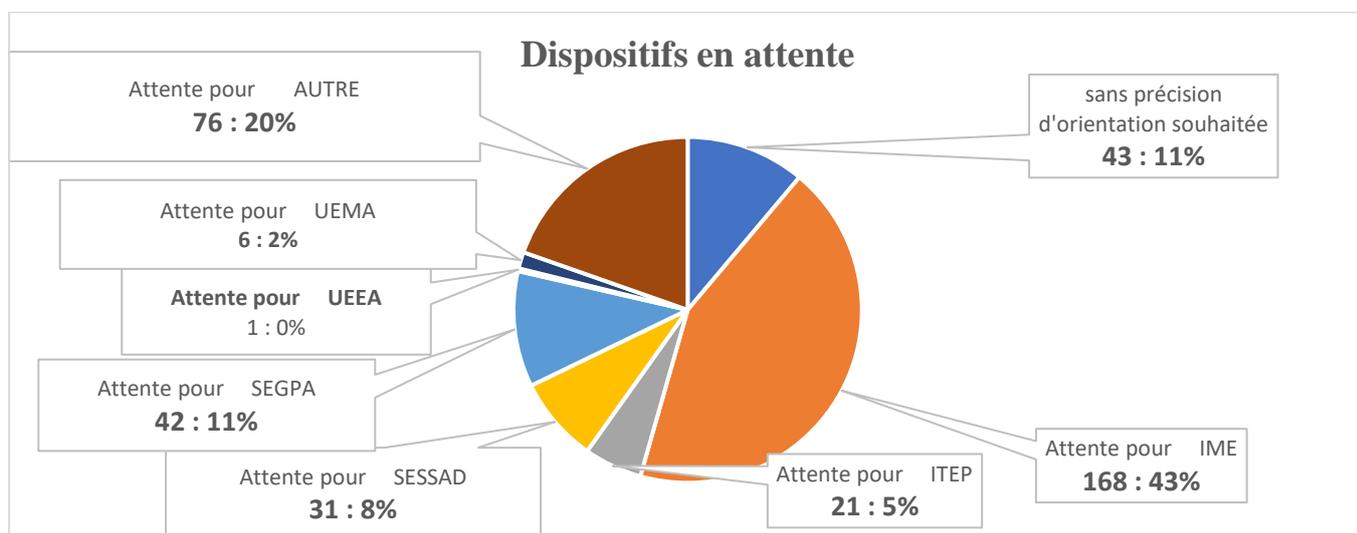


Près d'un élève sur six est en attente de place dans des dispositifs ou établissements spécialisés. On pourrait en conclure que ces élèves ne sont pas "à leur place" dans la structure "école" parce qu'ils ont besoin de suivi plus rapproché, soins et prises en charge nécessaire avant une scolarisation bénéfique.

L'école leur assure une place dans l'idée de la loi 2005, mais ils ne bénéficient pas de cette situation et l'orientation proposée (par le CDAPH) souligne bien ce constat.

L'attente de place signifie que leur situation spécifique est bien prise en compte tant par le milieu scolaire que par le milieu familial dans le sens où une orientation est proposée et acceptée par la famille.

Ceci soulève la question du manque de places en établissements spécialisés.



Le total des « places en attente », 345 places, est supérieur au nombre des enfants, 246 : plusieurs réponses étaient possibles.

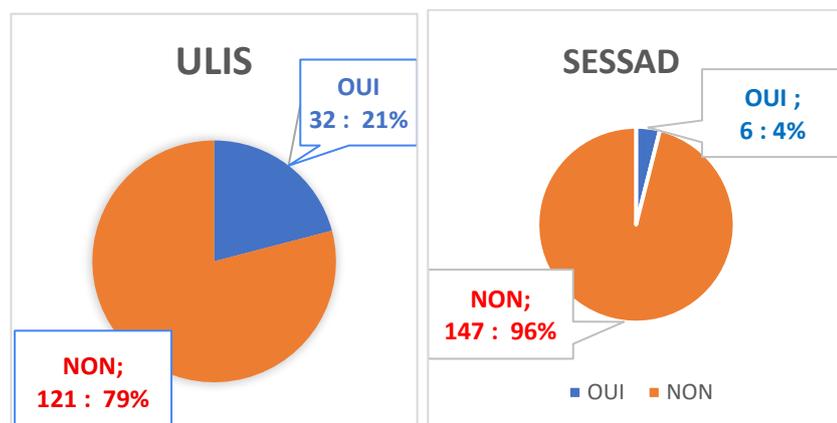
Avec près de 50% des demandes en attente, l'orientation IME représente la plus forte attente ; elle est aussi le plus souvent citée en premier de l'ordre d'attente.

On peut avoir une approche du nombre de places manquant dans l'éducation spécialisée.

En tenant en compte du retour de questionnaire de 153 écoles publiques sur les 850 que compte le département, il s'agit de **plusieurs centaines de places**.

4 - /- Dispositifs existants

Question : *Existe-t-il un ou plusieurs dispositifs spécifiques d'accueil dans l'école ?*

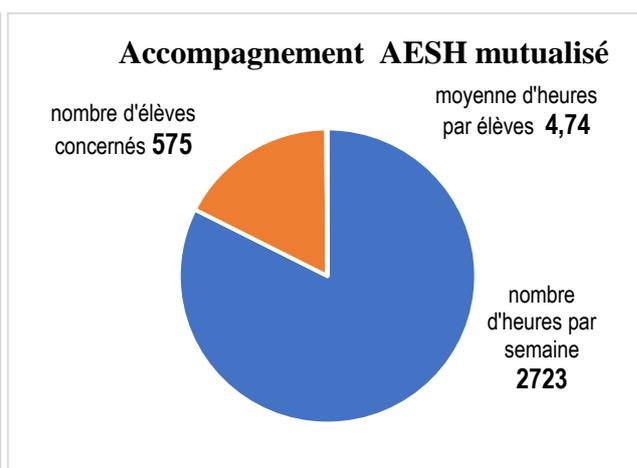
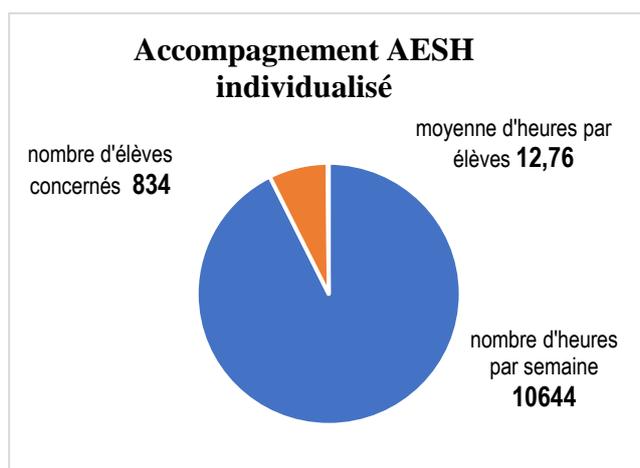
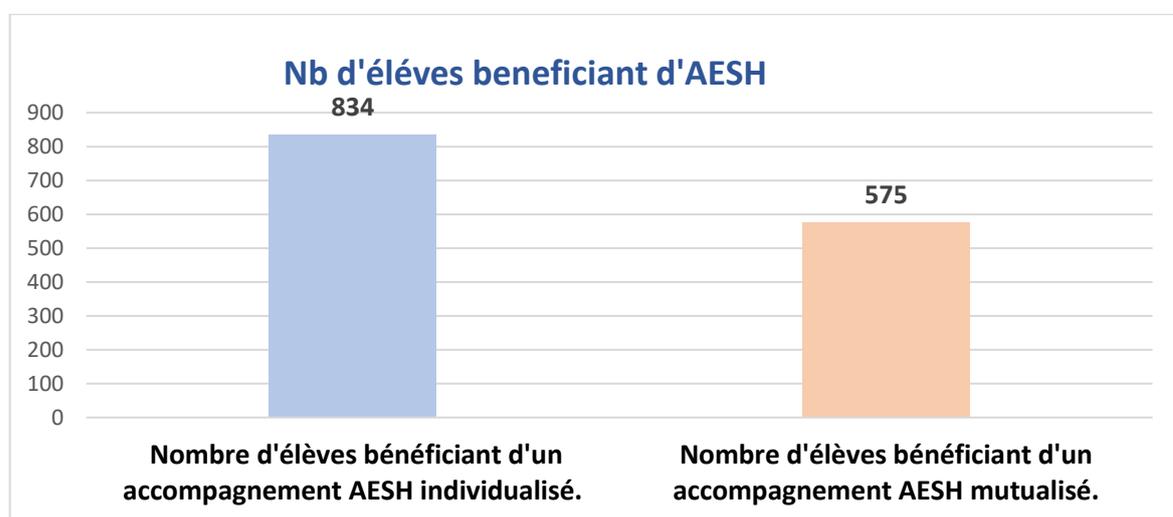
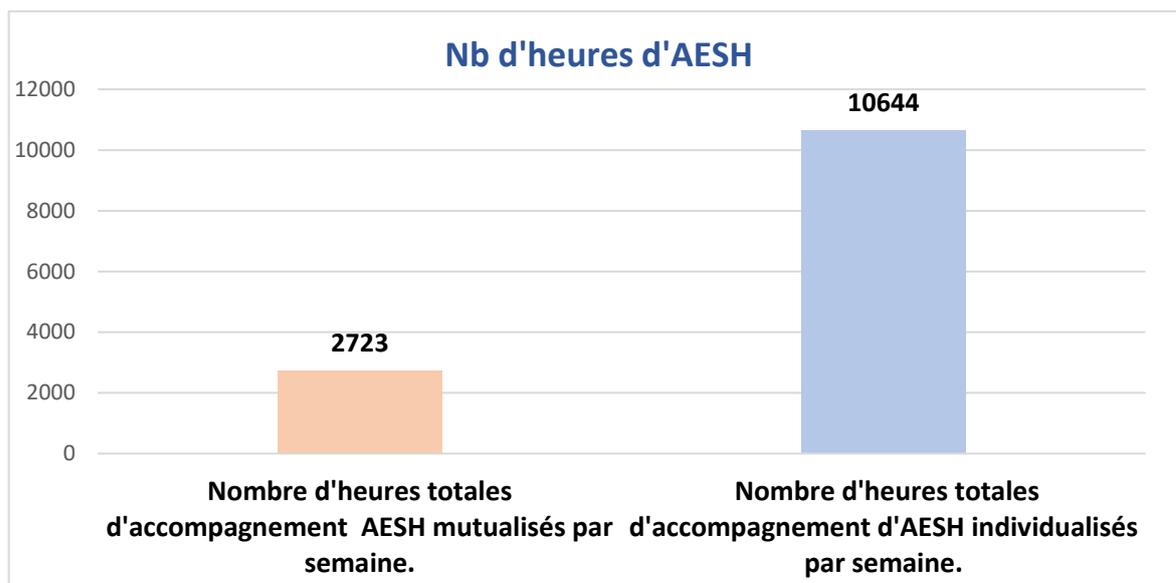


L'académie de Lyon affiche une volonté d'inclusion des enfants handicapés dans les écoles ordinaires. Le dispositif **ULIS** est le plus avancé et le plus présent. Les **UEEA** et les **UEMA** commencent à trouver une petite place dans les écoles : respectivement 1 et 2 classes dans les écoles ayant répondu. Les **SESSAD** sont notés dans 4% des écoles mais "en attente de places pour 8% des élèves notifiés. Les **UEE** n'apparaissent pas dans les réponses.

Ces dispositifs restent des enjeux majeurs pour l'Education nationale pour réussir au mieux l'évolution vers l'autonomie et la socialisation des enfants handicapés.

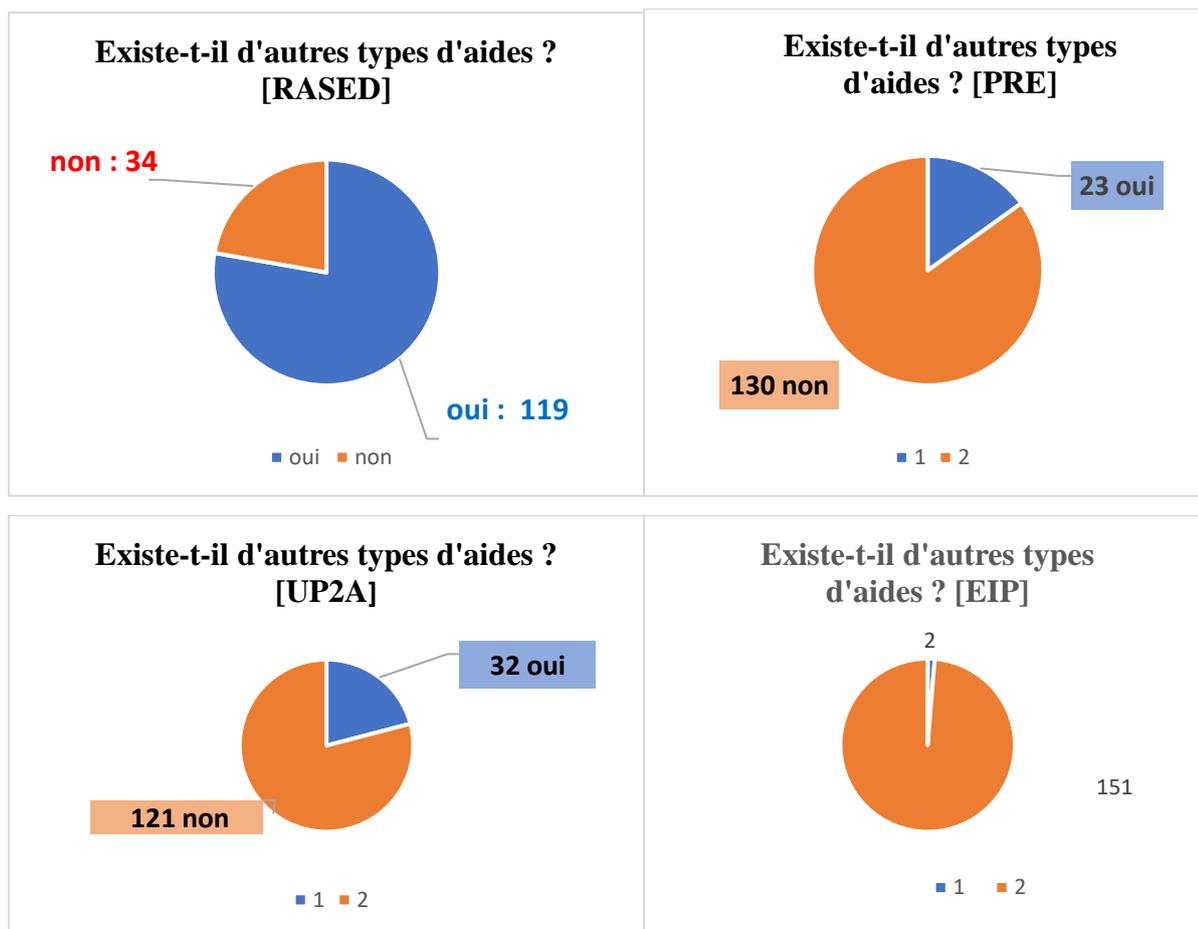
Dispositif	ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire)	UEEA (Unités d'Enseignement Élémentaire Autisme)	AEMA (Unités d'Enseignement en Maternelle Autisme)	SESSAD (Service d'Education Spéciale et de Soins A Domicile)	UEE (Unités d'Enseignement Externalisées)
Public accueilli	Elèves avec divers handicaps (cognitifs, sensoriels, moteurs, TSA...)	Enfants avec TSA (6-11 ans élémentaire)	Enfants avec TSA (3-6 ans maternelle)	Enfants et adolescents avec différents handicaps : TSA, déficiences intellectuelles, motrices, sensorielles...	Elèves suivis par un établissement médico-social (IME, ITEP, etc...)
Lieu d'implantation	Ecoles, collèges, lycées traditionnels	Ecoles élémentaires traditionnelles	Ecoles maternelles traditionnelles	Intervention au domicile, à l'école, dans les lieux de vie	Classes délocalisées dans une école ou un collège traditionnel
Taille du groupe	10-12 élèves	7 élèves	7 élèves	Pas de groupe fixe (accompagnement individuel)	Variable Souvent 8-10 enfants
Encadrement	Enseignant spécialisé (coordonnateur ULIS) + AESH	Enseignant spécialisé + éducateurs + parfois professionnels médico-sociaux	Equipe pluridisciplinaire (enseignant, éducateurs, orthophonistes, psychomotriciens...)	Equipe médico-sociale pluridisciplinaire	Enseignants spécialisés de l'établissement médico-social
Finalité principale	Inclusion en classe ordinaire avec soutien adapté	Scolarisation adaptée et inclusion progressive en classe ordinaire	Préparer la socialisation et la future inclusion scolaire	Soutien spécialisé pour un maintien en milieu scolaire ordinaire	Rapprocher les élèves de la vie scolaire ordinaire, inclusion progressive

5 -/- Moyens humains mis à disposition : les AESH



La mise en perspective des heures d'accompagnement AESH individualisées et mutualisées confirme la priorité faite aux besoins individuels pris en compte par le CDAPH (Commission Des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées), environ un peu plus de 12h par élèves ; soit proche de la moyenne nationale de notre enquête. Pour la partie mutualisation, on se retrouve, avec un peu moins de 5h par élèves, très au-dessous des relevés nationaux moyens de l'enquête.

6 - /- Autres types d'aide



Les **RASED** sont présents dans les $\frac{3}{4}$ des écoles ; pour les autres, celles qui répondent par la négative, est-ce un problème d'accès, de locaux, ou non-besoin de suivi des élèves ?

Les dispositifs **UPE2A** ne sont développés que dans les écoles de quartiers qui relèvent de l'aide aux enfants nouvellement arrivés, les zones « périurbaines et urbaines totalisent près de 95% des établissements bénéficiant de cette aide.

Seule une (1) école rurale s'inscrit dans un dispositif **PRE**, les 22 autres sont réparties pour 17% dans le péri-urbain et 80% dans les zones urbaines (politique de la ville).

Les EIP ne sont cités que par 2 écoles : une située en péri-urbain l'autre en zone urbaine.

RASED

Les **Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté**

Les enseignants spécialisés et les psychologues des **RASED** dispensent des aides spécialisées aux élèves d'écoles maternelles et élémentaires en grande difficulté

UPE2A

Unité Pédagogique pour Élèves Allophones nouvellement Arrivés. Les élèves allophones (ne parlant pas le français) nouvellement arrivés (EANA) sont scolarisés dans une classe ordinaire et bénéficient en petit groupe d'un accompagnement adapté à leur situation précédente : scolarisés, non scolarisés, partiellement scolarisés.

PRE

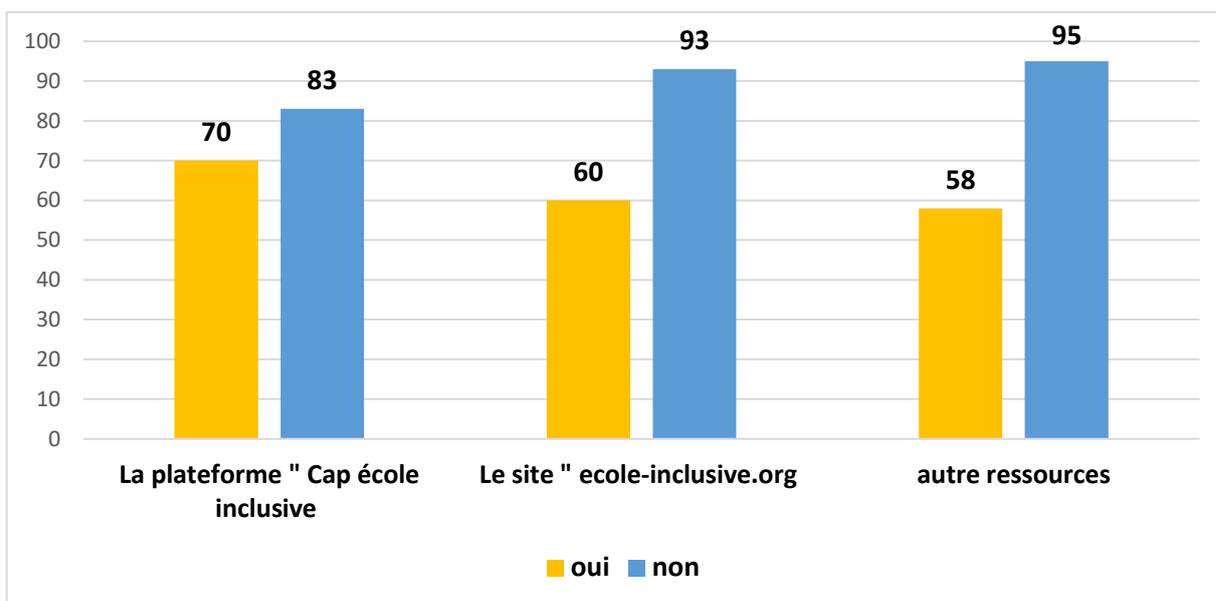
Le dispositif **Programme de Réussite Educative (PRE)** a été mis en place en 2005 dans le cadre de la politique de la ville. Il vise à remédier à un ensemble de difficultés rencontrées par des enfants.

EIP

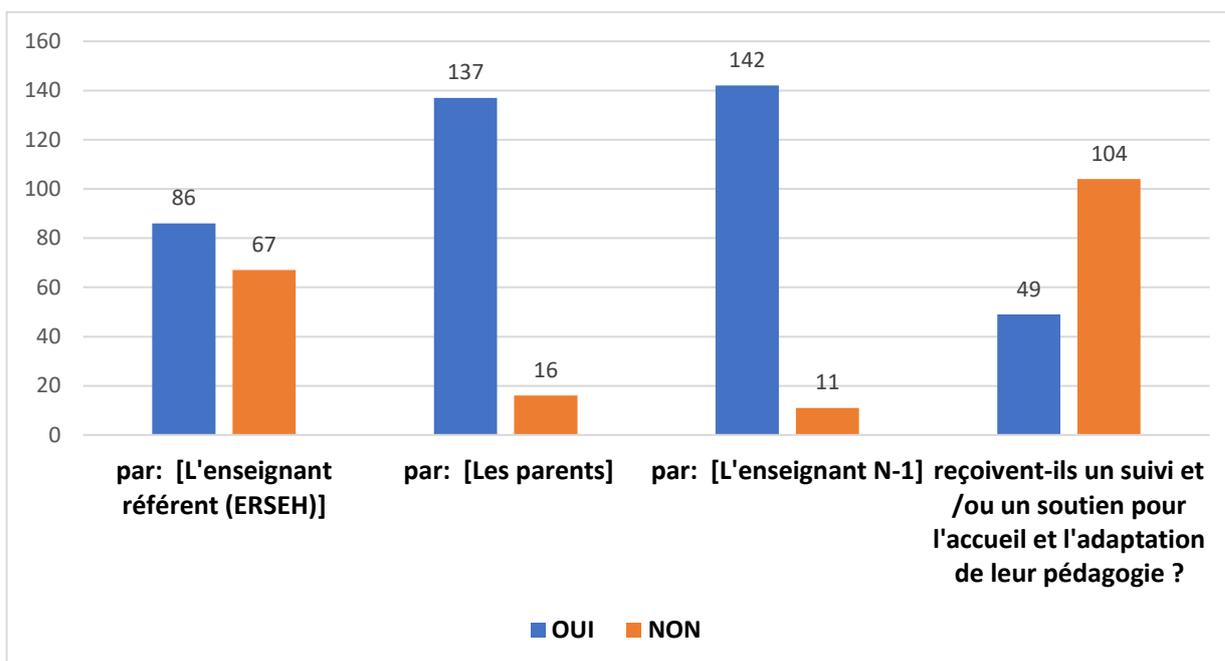
L'éducation nationale emploie le terme d'**Elève Intellectuellement Précoce (EIP)** pour qualifier l'enfant "intellectuellement précoce", "surdoué", "à haut potentiel" ou "à haut potentiel intellectuel".

7 -/- Enseignants

Question : *Les enseignants connaissent-ils ces dispositifs de soutien ?*



Question : *Par qui les enseignants ont-ils été informés sur le type de handicap qu'ils accueillent ?*



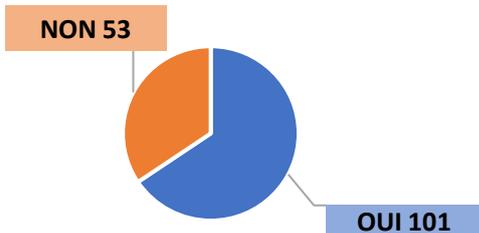
La grande majorité des enseignants disent avoir eu des informations sur le handicap de leurs élèves par les parents ou l'enseignant de l'année précédente. C'est plutôt rassurant au sens où cela confirme une bonne relation avec les parents, co-éducateurs, et une bonne circulation de l'information interne à l'équipe éducative.

Les ERSEH (**E**nseignants **R**éférents à la **S**colarisation des **E**lèves en **S**ituation de **H**andicap) ne sont pas suffisamment présents dans cette modalité d'information sur le type de handicap ; leur nombre insuffisant au sein du système en est-il la cause ?

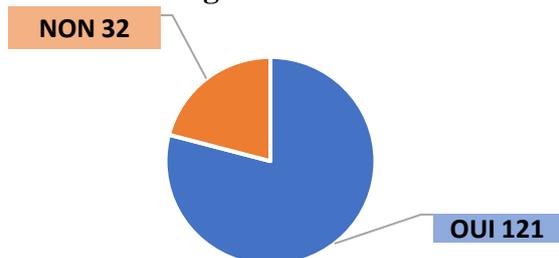
Les enseignants sont peu soutenus sur cette mission d'inclusion, 1/3 seulement pour 2/3 qui semblent se situer entre bonnes relations pour l'information et solitude pour trouver des solutions à l'accueil des élèves à besoins spécifiques et l'adaptation pédagogique.

8 -/- Suivi des élèves

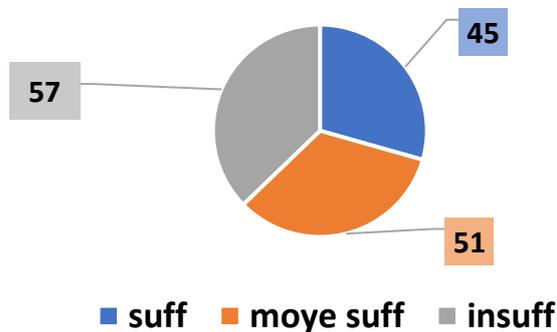
Faites-vous régulièrement un suivi pluridisciplinaire pour évaluer les élèves concernés ?



Y-a-t-il des contacts réguliers avec l'enseignant référent ?



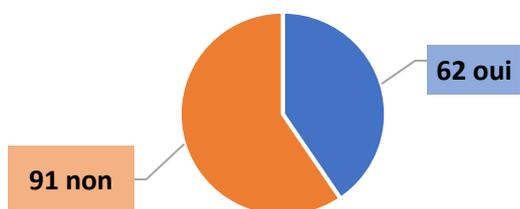
Selon vous les élèves en inclusion bénéficient-ils d'un accompagnement:



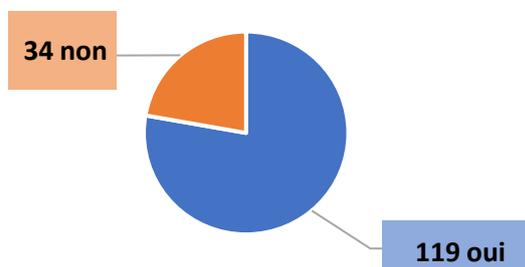
Deux tiers d'élèves suivis régulièrement : cela laisse une grande marge d'amélioration possible ; il en est de même avec l'enseignant référent. C'est ce que dit le 3^{ème} graphique, très partagé entre suffisant, moyennement ou pas du tout suffisant. Au global ce sont les 2/3 des écoles qui remarquent que le suivi devrait être nettement amélioré.

Accueil des élèves

Les conditions d'accueil matériel et environnemental sont-elles satisfaisantes ?

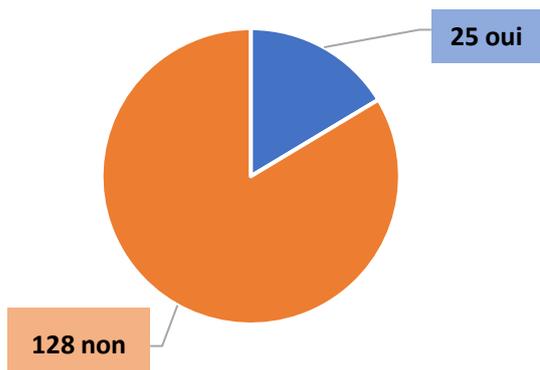


Les règles de vie en commun ont-elles été adaptées au dispositif de l'école inclusive ?



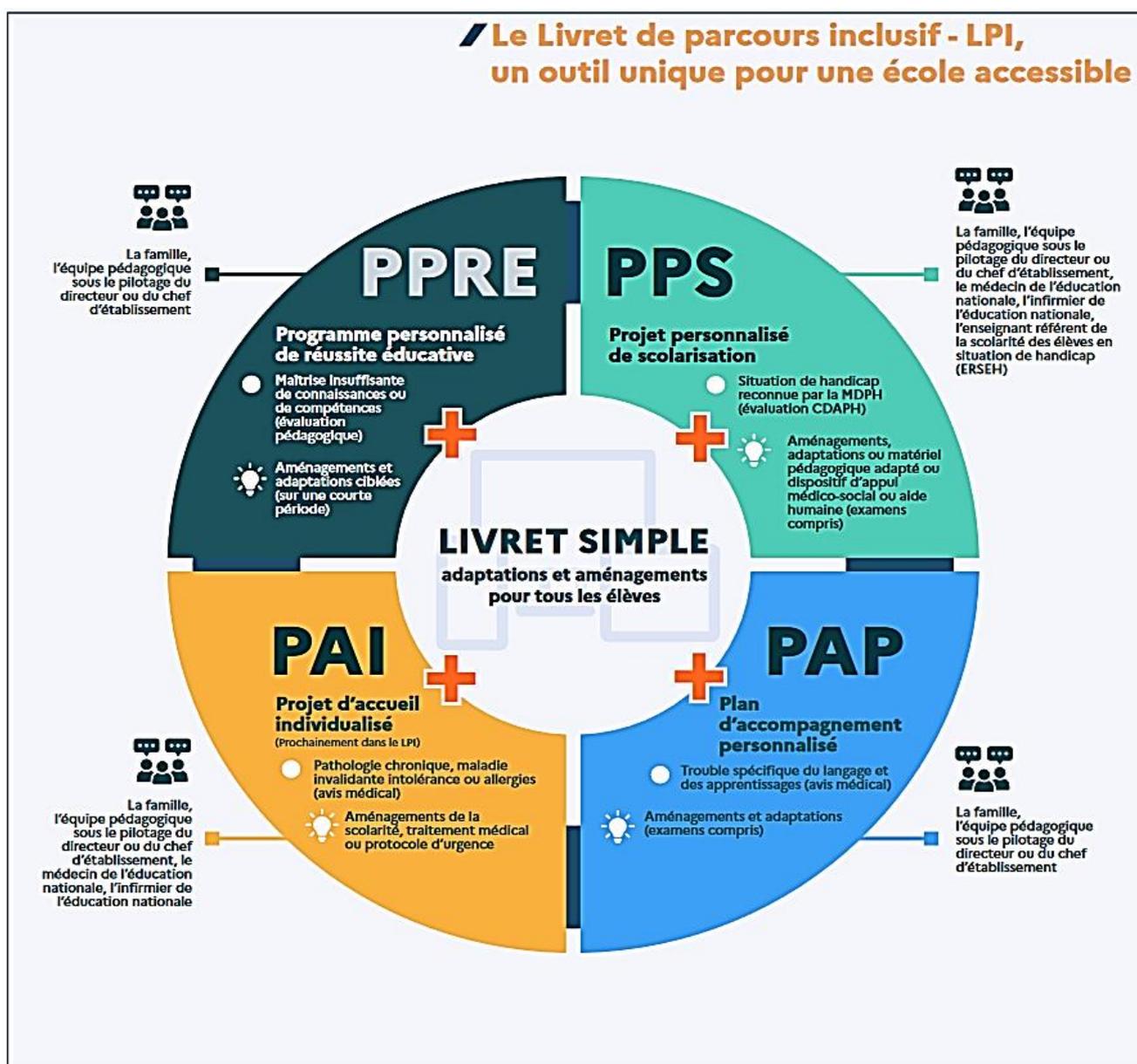
Les écoles, à une très grande majorité (près des 3/4), ont adapté les règles de vie en commun prenant en compte les spécificités des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ceci dit les 2/3 regrettent des conditions matérielles et environnementales insuffisantes pour un accueil en adéquation avec leur idée de l'inclusion.

Les élèves en inclusion ont-ils un livret de parcours inclusif ?



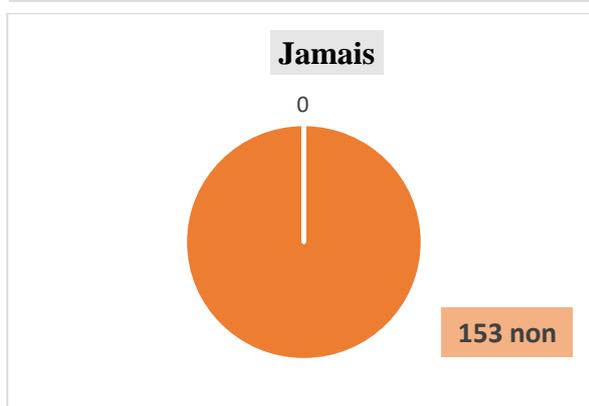
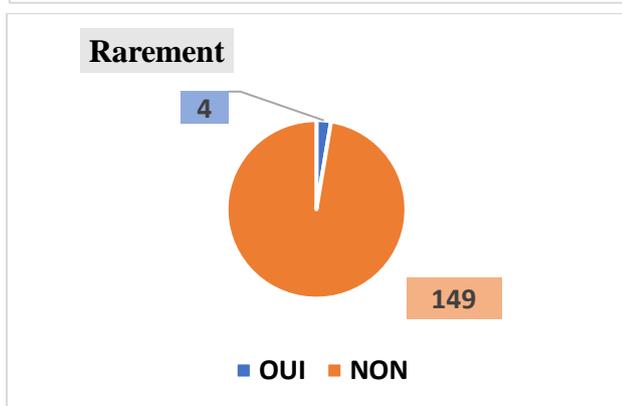
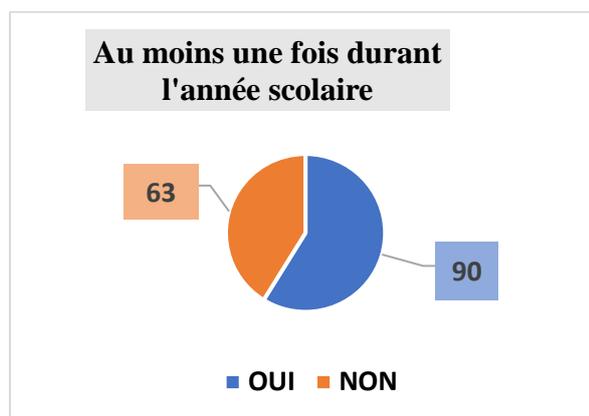
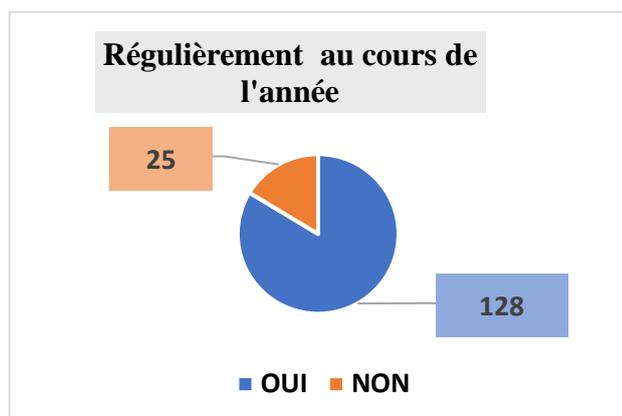
Moins de 1/3 des élèves bénéficie d'un Livret de Parcours Inclusif qui pourrait assurer le suivi des élèves sur le long temps. Le livret de parcours inclusif est une application qui propose des réponses pédagogiques aux besoins éducatifs particuliers des élèves, et ceci, avant la mise en œuvre ou dans le cadre de la mise en œuvre d'un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE), d'un plan d'accompagnement personnalisé (PAP), d'un projet d'accueil individualisé (PAI) ou d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS).

Le Livret de parcours inclusif - LPI, un outil unique pour une école accessible



9 -/- L'accompagnement des familles

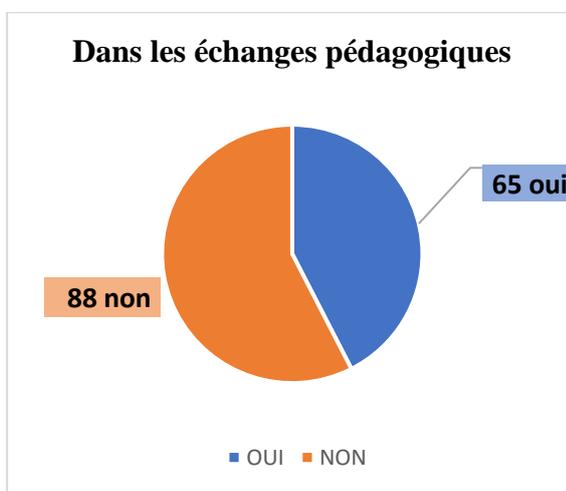
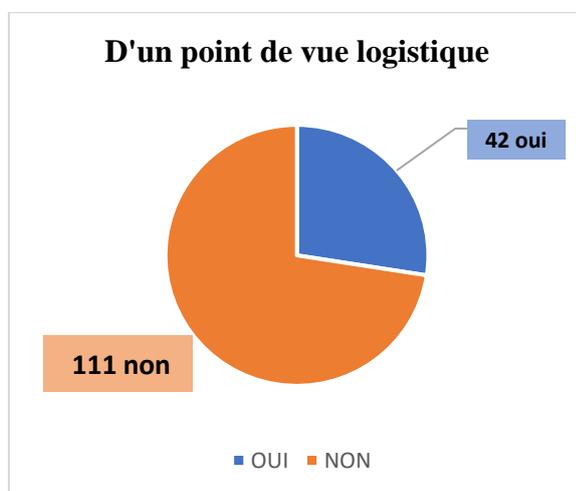
Question : *Les familles des élèves à besoins éducatifs particuliers sont-elles régulièrement associées au projet de scolarisation de leur enfant ?*



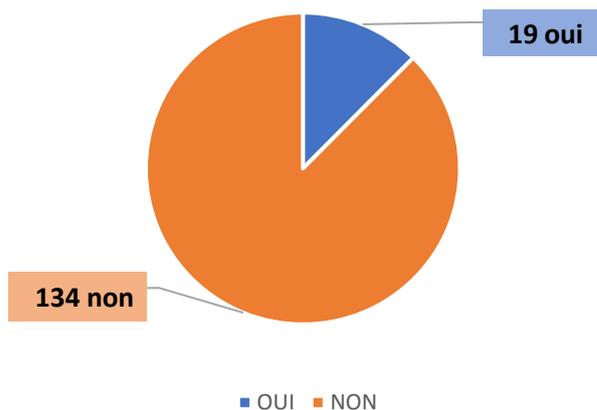
On voit dans l'articulation de ces 4 graphiques que les familles sont plutôt bien associées au projet de scolarisation. Pratiquement pas de réponse « rarement » ou « jamais ». Les familles sont aussi une courroie de transmission importante ; nous avons vu plus haut que ce sont les familles qui sont le vecteur principal d'information aux enseignants sur le handicap.

10 -/- Avis des équipes éducatives sur le dispositif

Question : *Dans votre circonscription, le dispositif d'accompagnement vous paraît-il satisfaisant ?*



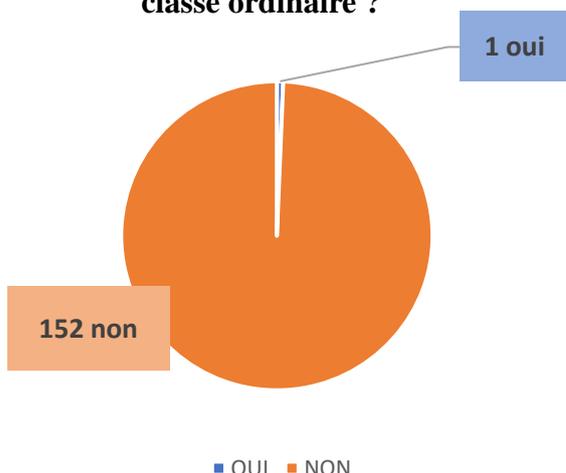
Dans l'articulation 1er et 2ème degré



Premières concernées dans leur pratique quotidienne par l'inclusion des Elèves à Besoins Educatifs Particuliers, les équipes éducatives, ne sont pas satisfaites de l'articulation entre primaire et secondaire. Le cycle 3 couvrant les CM1, CM2 et la sixième, cette articulation ne devrait pas poser problème lors du passage dans le secondaire.

On pressent une situation moins pire dans le champ pédagogique ; même si 60% des réponses sont négatives, les 40% positives sont comme un appel à une amélioration souhaitée.

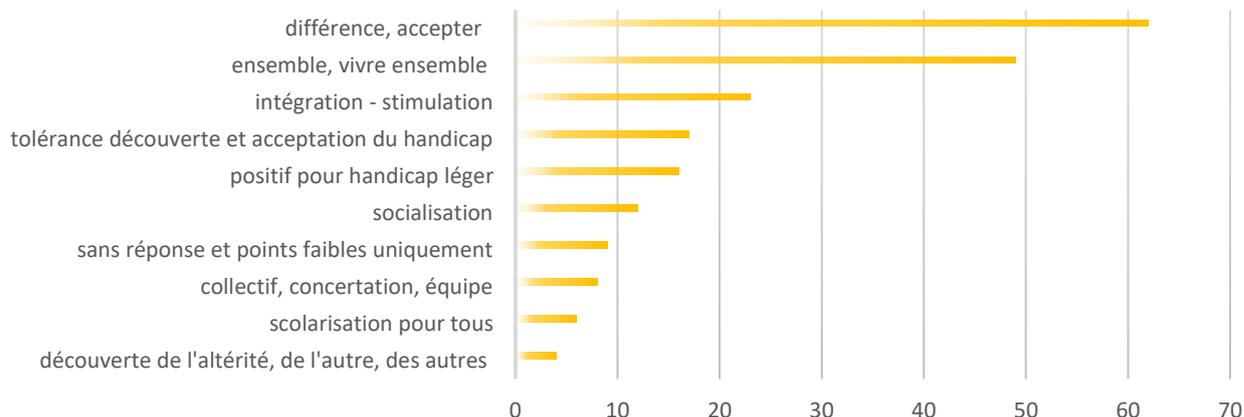
Au regard de votre sensibilité, pensez-vous que le dispositif gouvernemental actuellement mis en place permet l'accueil de tout type de handicap en classe ordinaire ?



L'Ecole a mis depuis longtemps en place des dispositifs d'aide qui fonctionnent et y accueille des élèves à besoins particuliers. Sur les 153 établissements qui ont répondu à cette enquête, 152 répondent que tous les types de handicap ne peuvent être accueillis dans le milieu « ordinaire ». Toutes ces écoles ont rencontré des difficultés avec des élèves qui ne sont pas « à leur place ». Il n'y a qu'à se reporter au chapitre 2 : « élèves sans notification » et « notifiés MDPH en attente d'orientation ». Ces réponses complémentaires disent le malaise des enseignants et des équipes de ne pas pouvoir remplir correctement leur mission.

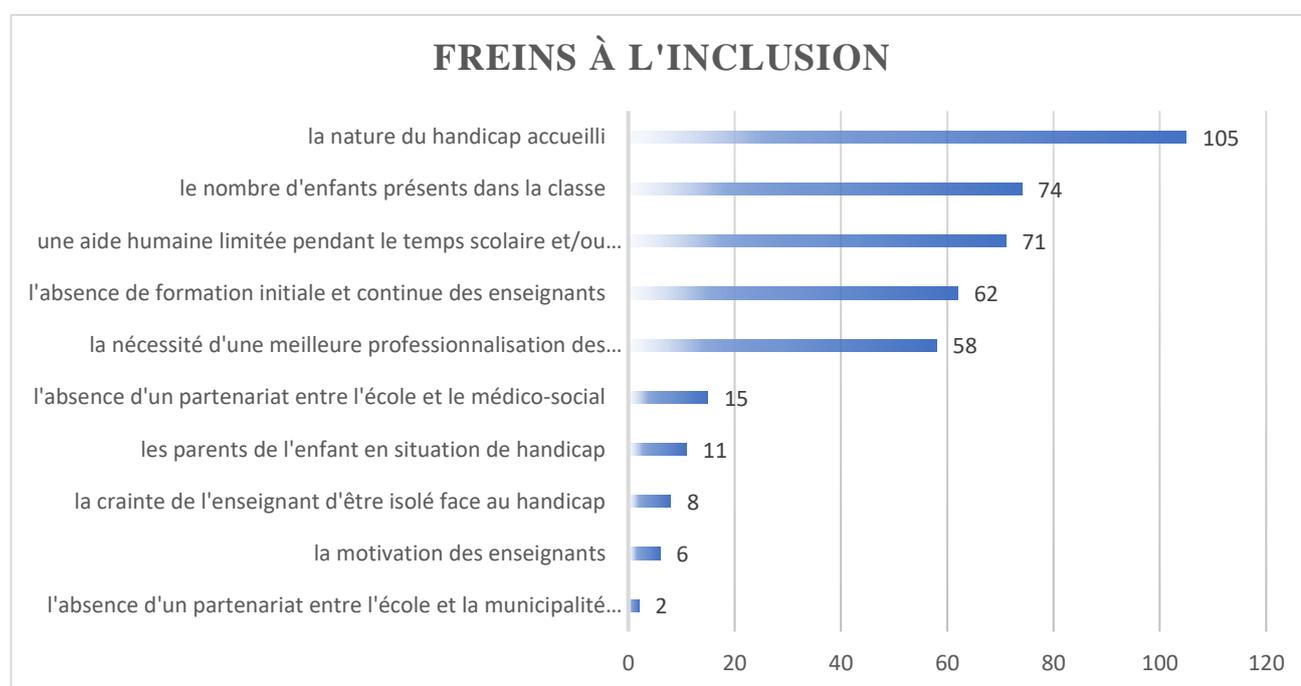
11 -/- Points forts et freins à l'inclusion

LES POINTS FORTS DE L'INCLUSION



Termes et notions qui reviennent le plus dans les réponses à la question « quels sont pour vous les points forts de l'inclusion » :

1. Le terme qui revient le plus souvent est « *différence* », associé à d'autres termes toujours positifs : accepter, apprendre, adaptation, respect, acculturation de, ouverture à, ... comme un éloge de la différence.
2. On retrouve ces notions de *tolérance-découverte et acceptation du handicap* citées comme éléments positifs vers *un vivre ensemble*.
3. Le « *vivre ensemble* » objet essentiel d'actions : « découvrir, améliorer, favoriser, développer » ; comme une action nécessaire et rendue possible par l'inclusion et bénéfique pour tous, porteur de handicap ou non.
4. La *scolarisation pour tous* est citée dans les réponses, reconnaissant à l'école publique sa mission première.
5. Des bémols importants apparaissent néanmoins dans cette rubrique des points « positifs ». Sur la totalité des réponses, une dizaine ne remplit pas la case « Les points forts de l'inclusion », certains précisant même que dans l'état actuel il n'y a que des points faibles.
6. Sans aller jusqu'à cette négation, près de 10% des réponses reconnaissent beaucoup de points positifs, mais pour des « *handicaps légers* » (sic) seulement.



L'analyse approfondie des réponses a permis d'identifier et de classer les principaux freins évoqués concernant l'inclusion. Les motifs les plus fréquemment cités sont :

1. "La nature du handicap accueilli" (105 occurrences). Cette observation s'exprime en parallèle de la question des « enfants MDPH en attente d'orientation » (cf. page 9) : sur les 1570 élèves en situation de handicap, 246 attendent une place en établissement ou dispositif adapté à leur besoin
2. "Le nombre d'enfants présents dans la classe" (74 occurrences)
3. "Une aide humaine limitée pendant le temps scolaire et/ou périscolaire" (71 occurrences)
4. "L'absence de formation initiale et continue des enseignants" (62 occurrences)
5. "La nécessité d'une meilleure professionnalisation des accompagnants AESH" (58 occurrences)

D'autres freins, comme "l'inclusion vécue comme une charge supplémentaire", "l'absence d'un partenariat entre l'école et le médico-social" ou "la crainte de l'enseignant d'être isolé face au handicap", sont également présents mais de façon moins marquée.

La visualisation graphique permet de constater que la majorité des freins sont liés à des aspects structurels (effectifs, ressources humaines, formation) et à la nature même du handicap accueilli. Ces résultats mettent en lumière les axes prioritaires d'amélioration pour favoriser une inclusion plus efficace.

12 -/- Echanges sur le sujet de l'Ecole Inclusive au 66^{ème} Congrès des DDEN à Oullins

➔ Intervention de Caroline Jond (APAJH)

*Directrice plateforme enfant adulte Rhône Beaujolais

Caroline Jond choisit d'ouvrir son propos en partant de ce qui fait la force de son expérience. Elle a ainsi évoqué des expériences concrètes, des « leviers pratico-pratiques » qui, sans prétendre résoudre tous les problèmes, permettent parfois de desserrer l'étau des difficultés vécues par les familles, les enseignants et les enfants eux-mêmes.

Nourrie d'expériences concrètes et faisant écho aux résultats de l'enquête, son intervention illustre le rôle crucial des pôles ressources de circonscription, soutenant sa conviction que « **L'inclusion se construit d'abord dans des réponses concrètes et partagées** »

* **Innover pour pallier les contraintes** : malgré l'absence de financement directs pour certains dispositifs qu'elle coordonne comme l'absence de ligne budgétaire pour plusieurs démarches (ex : recours MDPH devant le tribunal de santé), elle a trouvé des moyens impliquant les familles, en leur demandant, par exemple, de partager leurs témoignages pour donner plus de force et de légitimité aux dossiers.

* **Vers un modèle digne d'intérêt : le pôle ressources de circonscription de Villefranche**. Elle présente le fonctionnement de Villefranche qu'elle connaît particulièrement : une demi-journée de rencontres est programmée chaque mois, où toutes les parties prenantes (Education nationale, associations spécialisées, centres médico-sociaux...) se réunissent et s'engagent à **ne pas clore la séance sans qu'une solution concrète, même minimale, soit proposée**. Et, normalement dans les 10 à 15 jours qui suivent la réunion, il y a une action concrète qui est mise en place.



Pour illustrer son propos, elle relate le parcours d'un enfant autiste. Grâce à une collaboration fructueuse entre une éducatrice, une AESH et une enseignante du pôle ressources, des outils simples et adaptés ont pu être mis en place : tableau de récompenses, pictogrammes pour faciliter les transitions, renforcement positif. En 4 mois, le comportement de l'enfant s'est amélioré, lui permettant de poursuivre sa scolarité dans de meilleures conditions et d'améliorer ses relations avec ses proches. Ce témoignage écrit par la mère, souligne combien des interventions ciblées et coordonnées peuvent transformer une situation scolaire et familiale difficile.

* **Des limites systémiques** sont également pointées, Mme Jond souligne des délais d'attente interminables (de plusieurs années) pour une place en établissement médico-social, ainsi qu'une inégalité dans le fonctionnement des pôles ressources d'une circonscription à l'autre allant de réunions mensuelles mobilisant tous les acteurs (Éducation nationale, associations spécialisées, centre médico-social, parfois, communes), à des échanges plus sporadiques, allant d'un rythme de rencontres « au coup par coup », à de simples contacts téléphoniques. La clé, insiste-t-elle, réside dans l'implication de l'EPRC (enseignant du Pôle-Ressources de Circonscription) pour coordonner les actions, et dans la volonté de l'inspecteur de circonscription pour faire vivre ce collectif.

Ce constat met en lumière une vérité essentielle : **enseignants et AESH se retrouvent souvent démunis, faute d'informations sur le type de handicap des enfants qu'ils accompagnent**. Aussi, l'appui méthodologique et la guidance se révèlent fondamentaux. L'enfant peut être en attente d'une place en MAS, (Maison d'Accueil Spécialisée) dont les délais d'admission atteignent parfois deux à trois ans.

Cette situation, partagée par de nombreuses familles, illustre le paradoxe d'une société qui reconnaît les besoins mais ne déploie pas les moyens adaptés. Elle résume avec acuité : « *l'intensité du handicap montre que cet enfant sera handicapé toute sa vie, mais l'accompagnement est prévu pour moins de quatre ans* ». Elle termine son intervention sur une note plutôt optimiste. En effet, elle constate que l'évolution observée permet de dire que la logique de discours a cédé le pas à la logique d'actions : autrefois, les réunions se



perdaient souvent en débats stériles entre enseignants et institutions médico-sociales sur la « responsabilité » de l'accueil des enfants. Désormais, la posture a changé : il ne s'agit plus de se « renvoyer la balle », mais de trouver, dans un délai court (10 à 15 jours), une solution opérationnelle. Même modeste, chaque proposition constitue un pas concret vers une inclusion plus effective.

En conclusion : L'intervention de Caroline Jond éclaire un enjeu majeur : l'inclusion scolaire ne dépend pas seulement des moyens financiers mais surtout de l'aptitude à créer du lien entre tous les acteurs. Les pôles ressources, lorsqu'ils fonctionnent pleinement, deviennent des espaces de coopération, de créativité et de responsabilité partagée.

Son message résonne comme un appel à systématiser ces pratiques, pour que chaque enfant, quel que soit son parcours, puisse bénéficier d'un accompagnement cohérent et adapté, dans un délai raisonnable.

Caroline JOND : Directrice plateforme enfant adulte Rhône Beaujolais comprenant un **Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD)** un Etablissement et Service d'Accompagnement par le Travail (ESAT) et un foyer de vie Fédération APAJH. Constitués d'équipes pluridisciplinaires, leur action vise à apporter un soutien spécialisé aux enfants et adolescents handicapés dans leur milieu ordinaire de vie et d'éducation ainsi qu'à leurs familles.

→ Paroles de participants

Le débat avec la salle a été l'occasion de faire émerger, avec force, les difficultés, les attentes et des pistes d'amélioration concernant l'inclusion scolaire.



- **Le témoignage d'une représentante de l'ADAPEI :** elle met l'accent sur le manque de partenariats entre **Éducation nationale et les associations spécialisées**. Selon elle, les associations, dotées d'équipes mobiles pluridisciplinaires devraient être davantage sollicitées par les instances académiques. Leur expertise constitue un soutien précieux pour les enseignants et pour l'ensemble des équipes éducatives, confrontés au quotidien à des situations difficiles.
- **Le vécu d'une AESH :** elle exprime la difficulté de son métier. Elle raconte les violences rencontrées dans l'exercice des missions auprès d'enfants présentant des troubles du comportement importants ainsi que la pression mentale lorsqu'il s'agit d'accompagner plusieurs enfants sur des temps trop restreints pour réussir un réel suivi (ex : 1 à 2 heures/semaine). À cela s'ajoute la précarité des contrats, la faiblesse des rémunérations et le manque de reconnaissance institutionnelle. **Elle** souligne également l'insuffisance de moyens pour fournir des outils adaptés aux élèves souffrant de troubles spécifiques (dyslexie, dyspraxie...), de recruter de personnel spécialisé. Elle évoque l'intérêt d'un suivi à la carte, élaboré en lien direct avec les équipes pédagogiques, mais celui-ci reste encore exceptionnel et trop méconnu.
- **L'expérience des Parents d'élèves :** une représentante note l'insuffisance de la formation de 60 heures pour les AESH, malgré certaines avancées notamment pédagogiques. Elle insiste sur le fait que le rôle de l'AESH ne doit pas être perçu comme une solution « miracle » par les familles qui pensent à tort que cet accompagnement bien que très bénéfique suffira à résoudre tous les problèmes de leur enfant.
- **Le manque de dépistage précoce en maternelle :** ces échanges ont permis d'aborder le rôle crucial du dépistage des troubles du comportement dès le plus jeune âge. Certains enfants arrivent en maternelle déjà notifiés par la MDPH, tandis que d'autres sont identifiés tardivement, après de longues discussions avec les familles. Le déni parental, souligné aussi par l'ADAPEI) retarde souvent la reconnaissance du handicap. Les chiffres sont éloquentes : il est inacceptable que des enfants de sept ou huit ans demeurent encore en maternelle, faute d'une orientation adaptée.

➔ Points à améliorer : Réponses de C. Vandendriessche

Ces témoignages enrichissent les résultats de l'enquête sur l'inclusion scolaire et permettent de dégager plusieurs pistes d'amélioration pour :

- *Des partenariats efficaces entre associations et Education nationale* : le choix des partenariats dépend exclusivement des inspecteurs de circonscription. Les DDEN peuvent jouer un rôle d'incitation, mais la décision finale ne leur appartient pas. Il apparaît important aux DDEN que soit reconnue la plus-value des associations spécialisées notamment dans l'accompagnement des enfants autistes.
- *Des Pôles de Ressources de Circonscription opérationnels (PRC)* : l'exemple du PCR cité par Mme Jond (voir intervention de Mme Jond) pour sa capacité à trouver des solutions rapides pour des enfants en attente de notification grâce à un investissement fort dans la coopération entre associations, services médico-sociaux et Education nationale est une voie à suivre, portée par les DDEN auprès de l'EN et également par les acteurs de l'inclusion,
- *Un équilibre à trouver entre les territoires* : le constat d'écart de moyens entre les zones urbaines et rurales apparaît clairement dans l'enquête. Les écoles urbaines peuvent souvent s'appuyer sur des pôles ressources de circonscription alors que les écoles rurales sont trop souvent démunies.
- *La participation des AESH aux conseils d'écoles* permettrait de faire connaître la réalité de leur métier, de valoriser leurs missions, et d'évoquer systématiquement la question de l'inclusion scolaire.

En conclusion :

Ces échanges riches en réflexions ont montré à la fois l'ampleur des difficultés et la richesse des initiatives locales. L'avenir de l'inclusion repose sur une reconnaissance accrue des AESH, une formation plus adaptée, et un dialogue continu entre enseignants, parents, associations et institutions. C'est à ce prix que l'inclusion scolaire pourra devenir non seulement un principe affiché, mais une réalité vécue par chaque enfant.

Philippe Durand ajoute que des évolutions sont en cours concernant le statut des AESH, telle la transformation des PIAL en PAS, visant à professionnaliser l'ensemble du dispositif. Toutefois, il note l'absence de temps institutionnel dédié à la concertation, les réunions d'équipes éducatives, essentielles à la coordination, se tenant trop souvent hors cadre officiel, donc non formalisées.



* * * * *

UN TEMOIGNAGE DE PARENT

Parcours scolaire de Lya : entre volontarisme et embûches administratives

Les premiers pas : un accueil bienveillant

Lya est née le 10 juin 2016, et sa trisomie 21 a été diagnostiquée à la naissance. À Oullins-Pierre-Bénite, la mairie a joué son rôle : grâce à sa politique petite enfance, nous avons obtenu une place en crèche, et le personnel formé a su adapter ses gestes. Cet accompagnement, municipal, a montré qu'une politique locale volontariste permet de répondre rapidement aux urgences. Dès ses premières années, Lya a suivi en libéral psychomotricité et orthophonie, sans être isolée.

Maternelle à Jules-Ferry : une inclusion réussie

À l'école maternelle Jules-Ferry, Lya a bénéficié de 24 heures d'AESH par semaine, d'un suivi régulier et d'une collaboration étroite entre direction, enseignante et professionnels de santé. Les supports et le rythme étaient adaptés, mais elle restait en classe ordinaire. La loi le rappelle : le service public de l'éducation reconnaît que « tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » et qu'il « veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ». Cette philosophie nécessite des moyens mais surtout une conviction partagée par l'équipe.

Le passage au CP : le combat pour une ULIS

À l'entrée au CP, l'équipe de suivi recommandait une ULIS afin de sécuriser l'apprentissage de la lecture et du calcul. Après six mois, la Maison départementale et métropolitaine des personnes handicapées (MDMPH) nous a pourtant notifié un refus. Lya devait intégrer une classe ordinaire avec seulement 15 heures d'AESH, contre 24 heures en maternelle. Nous avons contesté cette décision rarissime pour un enfant porteur de trisomie 21 : sollicitation de l'enseignante référente, courriers, mobilisation associative et relais de la presse locale. Finalement, la MDMPH a accepté l'ULIS ... mais nous a orientés vers l'école Jean-Macé à plus d'un kilomètre malgré des places disponibles tout près de chez nous. Lya, qui se fatigue vite, a dû supporter un trajet long et stressant ; un taxi inadapté l'épuisait, si bien que j'ai fini par l'emmener moi-même en scooter. Cette bataille montre que l'inclusion n'est pas qu'une question de moyens ; elle dépend de la volonté administrative et de la coordination entre MDPH et Éducation nationale.



L'arrivée à Jean-Macé : inclusion et obstacles

Lya est finalement entrée en ULIS à Jean-Macé avec un mois de retard. Ce décalage l'a désorientée ; elle a même subi du harcèlement. Pourtant, la loi précise que les élèves d'ULIS sont des élèves à part entière de l'établissement et qu'ils doivent participer aux activités communes. Une fois la rentrée digérée, l'équipe de Jean-Macé a montré qu'une collaboration rigoureuse fonctionne : coordination entre le directeur, l'enseignante ULIS, l'enseignante de la classe référente, les AESH, l'orthophoniste, la psychomotricienne et nous, ses parents. Supports adaptés, temps de regroupement et activités partagées ont permis à Lya de progresser et de s'épanouir aux côtés de ses camarades.

Pourquoi l'inclusion réussit (ou échoue)

De notre expérience, plusieurs leçons se dégagent :

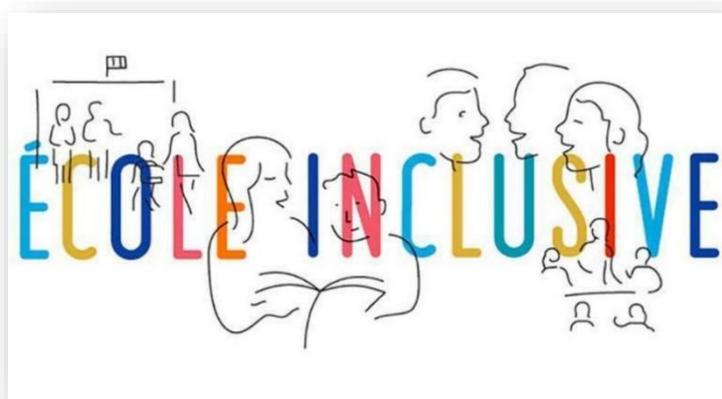
- **La volonté prime sur les moyens.** Les textes existent, mais leur application dépend du volontarisme local. Là où les équipes se mobilisent, l'inclusion fonctionne même avec des ressources limitées. À l'inverse, certains services se réfugient derrière l'argument du manque de moyens.
- **La coordination est essentielle.** La complexité administrative est un frein majeur : les dossiers doivent théoriquement être instruits en quatre mois, mais les délais sont rarement respectés. Les décisions sont parfois prises sans tenir compte de l'avis du terrain, et les parents n'ont pas accès aux délibérations (spécifiquement à Lyon).
- **Former et soutenir les équipes.** L'enseignant est rarement formé à accueillir un élève en situation de handicap, et les AESH compensent souvent cette lacune. La diminution des postes d'enseignants spécialisés fragilise l'inclusion. Former les personnels et renforcer les équipes pluridisciplinaires est indispensable.
- **Des effectifs en forte hausse.** Le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire est passé de 361 200 en 2019 à plus de 430 000 en 2022, et près de 11 000 ULIS existaient à la rentrée 2024, permettant à environ 119 000 élèves de bénéficier d'un enseignant spécialisé. Cette expansion ne doit pas masquer la pénurie de personnels qualifiés.

Conclusion : avancer ensemble

Lya n'est pas freinée par sa trisomie 21 mais par les kilomètres de formulaires et les décisions incohérentes. En 2024, elle posait en couverture du magazine *Grains de Sel* et parlait de princesses, de Kapla et de puzzles. Elle se rêve bricoleuse et créatrice. Cette joie simple rappelle que l'inclusion n'est pas un sigle administratif ; c'est une aventure humaine. Pour que l'inclusion ne soit plus un combat individuel, il faut reconnaître l'expertise des parents, simplifier les démarches, former les enseignants et cultiver une culture de l'accueil. Lya lit, chante et rêve parce qu'une poignée de professionnels y croient. Que cette volonté devienne la norme et non l'exception.

13 -/- Le PAS remplace le PIAL

- **Pôles d'appui à la scolarité**
- **Déploiement des pôles d'appui à la scolarité**
- NOR : MENE2520651C / Circulaire du 1-9-2025 / MENESR – DGESCO A1-3/MTSSF
- Texte adressé aux recteurs et rectrices d'académie ; aux directeurs et directrices généraux des ARS
- Réf. : Code de l'éducation, notamment article L. 111-1 et L. 351-1-1 ; Code de l'action sociale et des familles, notamment article L. 312-1, VII ; circulaire n° DGCS/3B/DSS/1A/CNSA/DFO/2023/176 du 7-12-2023
- Circulaire abrogée : circulaire n° MENE2416076C du 3-7-2024
- **Pour la télécharger, suivre le lien : <https://bulletins-officiels.social.gouv.fr/circulaire-interministerielle-menesr-dgesco-a1-3mtssf-du-1er-septembre-2025-relative-au-deploiement-des-poles-dappui-la-scolarite-pas>**



Cette circulaire du Ministère de l'Éducation Nationale, éditée le 1^{er} septembre, innove par le fait que la question de l'inclusion n'est plus le seul fait de l'Éducation Nationale, l'ARS est aussi convoquée dans cette nécessaire collaboration.

« **Organisation :** Le PAS est coordonné par un personnel de l'éducation nationale dédié, déchargé d'enseignement pour sa mission, placé sous l'autorité hiérarchique du directeur académique des services de l'éducation nationale (Dasen) (ou son représentant). Le Dasen assure un pilotage départemental de l'ensemble des PAS en lien avec l'agence régionale de santé (ARS). Le PAS bénéficie aussi d'un éducateur spécialisé à temps plein, posté au sein du PAS et déployé par une équipe médico-sociale support. Ces deux professionnels forment tous les deux l'équipe permanente du PAS et constituent un binôme opérationnel dans une logique de coopération. » *(Lire la suite dans la circulaire)*

Nous retrouvons là l'application d'une des pistes relevées dans les réponses au questionnaire : travail d'équipe, prise en compte de l'humain nécessaire,

La présence de l'ARS dans ces dispositifs de l'école inclusive, permettra-t-elle de trouver des solutions pour la grande quantité d'élèves en situation de handicap qui sont en attente d'orientation : manque notoire de places en IME, SESSAD ...



Conclusion

Ce travail est aujourd'hui terminé. Apporte-t-il une réponse à la question posée en préambule ?

Il est évident qu'à la vue des chiffres le verre est plutôt plein, que vide :

➔Trois fois plus d'Enfants à Besoin Educatifs Particuliers scolarisés depuis 2005, la fin des AVE ou AVS et l'arrivée des AESH.

Mais faut-il s'en contenter ?

Certainement pas, tant la partie vide est cruciale pour améliorer le bien-être des enfants, des parents, des AESH et des équipes éducatives.

Des difficultés perdurent :

- L'ensemble des résultats de l'enquête pointe les sujets à améliorer
- Le manque de structures IME pour accueillir les enfants qui faute de places sont scolarisés en classe ordinaire et peuvent amener des grandes difficultés pour que l'enfant soit accueilli à la hauteur de ses besoins.
- Le manque récurrent d'AESH et le manque de formation pour leur faciliter leur mission.
- L'absence de coordination, dans la plupart des cas, entre le médical, le paramédical et le scolaire, la circulaire du 01/09/2025 devrait améliorer ce point.
- L'ignorance d'une grande majorité des équipes éducatives, des outils mis à leur disposition pour leur faciliter la tâche

Voilà qui donne leur marge de progression à l'ensemble des institutions pour aller vers la réussite de ce magnifique projet qu'est l'inclusion scolaire.



L'Union du Rhône des DDEN remercie l'ensemble des acteurs qui ont contribué à ce travail d'enquête et de réflexion. Ce livret n'aurait pas vu le jour sans les personnels de l'Education Nationale qui ont bien voulu prendre un temps précieux pour répondre à nos questions. Ce livret n'aurait pas non plus vu le jour sans l'implication minutieuse et obstinée des DDEN du Rhône qui, au-delà de leurs missions, s'investissent quotidiennement pour la réussite de l'Ecole publique, laïque et républicaine. Qu'ils en soient ici remerciés.

