

POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

ENSEMBLE !

Regard international
sur l'éducation
inclusive



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE ET
DE LA JEUNESSE

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'INNOVATION


Délégation aux
relations européennes
et internationales
et à la coopération

18 / 19

OCTOBRE 2018

Cité des sciences
et de l'industrie

PARIS



Ce document présente l'ensemble de la conférence : ses différentes séquences, les différentes interventions, les témoignages. Les prises de paroles sont résumées ou présentées sous forme de synthèse (hormis le discours du ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse).

Ce compte rendu est complété par des études de comparaisons internationales et des ressources documentaires.



SOMMAIRE

⇒ Programme	Page 3
⇒ Ouverture de la conférence	Page 5
⇒ Présentation de la conférence.....	Page 17
⇒ États des lieux	Page 21
⇒ Tables Rondes	Page 23
➔ 1 ^{ère} Table Ronde : De la coordination au partenariat des acteurs de la scolarisation	Page 23
— L'essentiel	Page 33
➔ 2 ^{nde} Table Ronde : De l'accompagnement à l'autonomie	Page 35
— L'essentiel	Page 43
➔ 3 ^{ème} Table Ronde : De la spécialisation à la formation pour tous	Page 45
— L'essentiel	Page 53
⇒ Présentation de la plateforme : « Cap école inclusive »	Page 57
➔ 4 ^{ème} Table Ronde : De la formation à l'insertion professionnelle.....	Page 59
— L'essentiel	Page 69
⇒ Pratiques innovantes	Page 71
⇒ Conclusions	Page 75
⇒ Comparaisons internationales	
➔ Fiches pays.....	Page 77
⇒ Et maintenant ? : perspectives ouvertes par la conférence.....	Page 107
⇒ Crédits	Page 114

Annette GERLACH, journaliste à ARTE, a animé les deux jours de la conférence.

En introduction, elle a annoncé que treize pays étaient représentés lors des deux journées de cette conférence, qui a réuni 400 participants. Elle a salué la présence des personnalités représentant ces pays : Allemagne, Angleterre, Canada (Nouveau-Brunswick, Québec), Danemark, Écosse, Espagne, Finlande, Italie, Irlande, Portugal, Suède et France.

À cette occasion, elle a présenté l'outil ÉDUC'ARTE, une médiathèque interactive à destination des écoles, qui propose des documentaires sous-titrés, accessibles à tous (<https://educ.arte.tv>).



La conférence s'est déroulée à la cité des sciences et de l'industrie, à la Villette, à Paris. Bruno MAQUART, président d'Universcience, a rappelé que la Cité des sciences et de l'industrie est l'une des premières destinations culturelles parisiennes. Elle s'est attachée à rendre ses locaux et ses offres accessibles à tous. Universcience, qui regroupe le Palais de la découverte et la Cité des sciences et de l'industrie, a pour ambition de faire connaître et aimer les sciences d'aujourd'hui ainsi que de promouvoir la culture scientifique et technique, en particulier auprès du jeune public.

ENSEMBLE !

Regard international sur l'éducation inclusive



18/19
OCTOBRE 2018

Cité des sciences
et de l'industrie
PARIS

CENTRE DES CONGRÈS DE LA VILLETTE | 30 AV. CORENTIN CARIOU | 75019 | PARIS

PROGRAMME

Jeudi 18 octobre Animation de la journée assurée par **Annette GERLACH**, journaliste

9h00 – 10h00
Foyer

Accueil des participants - Café d'accueil

10h00 – 11h00
Amphithéâtre
Gaston BERGER

Mots de bienvenue de Bruno MAQUART, président d'universcience

Ouverture de la conférence

- **Jean-Michel BLANQUER**, ministre de l'Éducation nationale
- **Sophie CLUZEL**, secrétaire d'État auprès du Premier ministre, chargée des personnes handicapées
- **João COSTA**, secrétaire d'État à l'éducation (Portugal)

11h00 – 11h30

Pause

11h30 – 11h45

Présentation du cadre de la conférence :
- **Martine CARAGLIO**, haut fonctionnaire au handicap et à l'inclusion

11h45 – 12h15

Etat des lieux des politiques européennes et internationales sur l'éducation inclusive :
- **Cor J.W. MEIJER**, directeur de l'Agence européenne pour les besoins éducatifs particuliers et l'éducation inclusive

12h15 – 12h30

Témoignage de **Yannick IFEBE**, champion du monde handisport en épée par équipes en 2015, médaille d'or en épée par équipes aux Jeux paralympiques d'été 2016

12h30 – 14h00

Pause-déjeuner

14h00 – 15h30

Première table ronde

De la coordination au partenariat des acteurs de la scolarisation

Projection d'un extrait du film « Le chemin vers l'inclusion », de Sophie ROBERT

MODÉRATEUR	DANEMARK	FRANCE	NOUVEAU BRUNSWICK	SUÈDE
Gilles Pétreault	Lars Qvortrup	Diane Cabouat	Isabelle Cowan	Tone Engen

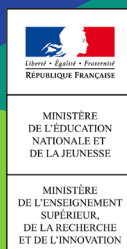
Échanges avec la salle

15h30 - 16h00

Pause

ENSEMBLE !

Regard international sur l'éducation inclusive



18/19
OCTOBRE 2018

Cité des sciences
et de l'industrie

PARIS

16h00 – 17h30 ■ **Deuxième table ronde**
De l'accompagnement à l'autonomie

Projection du film « devenir accompagnant d'élèves en situation de handicap » de Fanchon HAMON

MODÉRATEUR	ec oSSe	eSPagne	FRANCE	ir Lande
Christine Gavini Chevet	Mary Berrill	Joxe Amiama Ibaguren	Patrice Fondin	Catherine O'Carroll

Témoignage de **Mila CHWAST**, étudiante en M1 de psychoclinique de retour d'une année erasmus en irlande

Échanges avec la salle

18h00
Foyer **Cocktail**

Vendredi 19 octobre *Animation de la journée assurée par Annette GERLACH, journaliste*

8h30 – 9h00
Foyer **Café d'accueil**

9h00 – 10h30 ■ **Troisième table ronde**
De la spécialisation à la formation de tous

Amphithéâtre
Gaston BERGER

Projection d'un extrait de film de la série « Histoires d'avenir » réalisé par de Philippe FONTANA pour l'Onisep

MODÉRATEUR	ang Leterre	FRANCE	ita Lie	QUÉBEC
Isabelle Bryon	Becky Benwell	Alain Bouhours	Raffaele Ciambrone	Geneviève Bédard

Échanges avec la salle

10h30 – 10h45 Présentation de la « plateforme nationale de formation » par **Martine CARAGLIO**, haut fonctionnaire au handicap et à l'inclusion ; **Olivia LEMARCHAND**, directrice générale adjointe de canopé ; **Thierry LAFAYE**, directeur des projets à canopé ; **Elisabeth BINTZ**, inspectrice de l'Éducation nationale

10h45 – 11h15 **Pause**

11h15 – 12h45 ■ **Quatrième table ronde**
De la scolarisation à l'insertion sociale et professionnelle

Témoignage de **Jean-François DUFRESNE**, directeur général de la société andro S

MODÉRATEUR	aLL eMagne	Fin Lande	FRANCE	Portuga L
Marie-Pierre Toubhans	Stefan Platzek	Pirjo Koivula	Bertrand Signé	João Ribeiro

Échanges avec la salle

12h45 – 13h ■ **Conclusions :**
- **Jean-Marc HUART**, directeur général de l'enseignement scolaire

Fin de la conférence - Restauration rapide

POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

Ouverture de la conférence



© Laurent Villerey/PictureTank - MEN



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE ET
DE LA JEUNESSE

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'INNOVATION



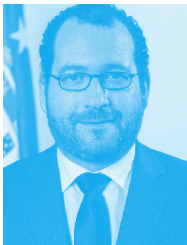
Jean-Michel BLANQUER

Ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse



Sophie CLUZEL

**Secrétaire d'État auprès du Premier ministre,
chargée des personnes handicapées**



João COSTA

Secrétaire d'État à l'éducation (Portugal)



Jean-Michel BLANQUER

ministre de l'Éducation
nationale et de la Jeunesse

VERSION INTÉGRALE

« Madame la ministre, chère Sophie CLUZEL, monsieur le secrétaire d'État à l'Éducation du Portugal, mesdames et messieurs les ambassadeurs et les ambassadrices, mesdames et messieurs les recteurs et rectrices, et madame la haut fonctionnaire en charge de l'école inclusive, chère Martine CARAGLIO – que je tiens à remercier tout particulièrement parce que cette journée lui doit beaucoup –, je suis évidemment très heureux d'être parmi vous aujourd'hui pour ouvrir cette grande réflexion sur l'école inclusive.

L'idée de se réunir dans ce format aujourd'hui, de cette façon, dans un lieu aussi emblématique – et je remercie le président pour son accueil ainsi que pour ce qu'il vient de dire pour l'action menée ici, grâce à la science et grâce aux technologies, au service des personnes en situation de handicap –, l'idée donc de se réunir dans ce format, c'est à dire un format européen et international, nous est venu avec Sophie CLUZEL notamment lorsque nous avons discuté avec les représentants de l'ONU sur l'enjeu de l'inclusion et de l'école inclusive, parce que nous nous disions que les enjeux sont d'abord et avant tout des enjeux qualitatifs, des enjeux de qualité des politiques publiques menées, et que pour avancer en la matière, et c'est vrai aussi dans toutes les matières, on avance mieux à plusieurs et on avance mieux en s'inspirant des pratiques européennes et internationales. Nous attendons donc beaucoup de cette journée parce qu'elle doit nous permettre d'avoir un exposé de ce qui se fait de mieux, et c'est pourquoi je suis particulièrement reconnaissant au secrétaire d'État à l'Éducation du Portugal d'être présent parmi nous, et je salue aussi l'ambassadeur du Portugal, parce que le Portugal est un pays que nous regardons de plus en plus pour ses réussites en matière scolaire. C'est vrai de façon générale puisque le Portugal a obtenu des progrès très importants ces dernières années, et c'est intéressant de regarder quels sont les facteurs de cette réussite, et que le Portugal, sous votre houlette, monsieur le Secrétaire d'État, a progressé aussi en matière d'école inclusive, et je suis sûr que nous pouvons nous inspirer mutuellement sur les progrès que nous souhaitons.

Je voudrais vous remercier d'être venus si nombreux des quatre coins du monde aujourd'hui, parce que vous savez comme nous tous ici en France, que quelle que soit la langue que l'on parle, quel que soit le lieu du monde où l'on se trouve, il y a des problèmes communs pour les écoles, parce que toutes les écoles, où qu'elles se trouvent, appartiennent en réalité au même continent, le continent du savoir, et donc le continent du progrès individuel et du progrès collectif. Elle relève aussi du même idéal. S'il y a des écoles partout dans le monde, c'est parce que nous croyons à la perfectibilité de l'être humain, parce que nous savons que tout homme naît et grandit grâce aux autres hommes, et qu'ainsi l'école est au cœur de l'enjeu humain par excellence, c'est à dire la possibilité de croître grâce aux autres. Et bien entendu, cela doit se réaliser quelles que soient nos différences, quelles que soient nos difficultés, quels que soient nos atouts.

C'est pourquoi l'enjeu de l'école inclusive, nous le savons tous et c'est aussi ce qui nous réunit, est l'enjeu de l'école en général, parce que si l'école est capable d'inclure les élèves en situation de handicap, en réalité elle dit quelque chose sur elle-même qui va au-delà de la question du handicap, c'est à dire sa capacité à avoir des parcours personnalisés pour tous les élèves.

Aujourd'hui nous sommes donc réunis pour échanger sur nos pratiques, pour progresser collectivement dans l'accueil des élèves en situation de handicap.

C'est un sujet qui est complexe, et de ce point de vue-là il faut se défier de toutes les formules simplistes, de toutes celles et ceux qui pourraient prétendre que par un coup de baguette magique nous réussirions à passer de situations difficiles à des situations faciles. Tous ceux qui travaillent sur ce sujet, tous ceux qui vivent ce sujet – je pense bien entendu particulièrement aux familles concernées –, savent parfaitement que le sujet est complexe, dans le plein sens de ce mot de complexité, qui n'est pas un sens péjoratif mais qui renvoie au fait qu'il est multifactoriel, et qu'il nécessite du travail collectif, du travail d'équipe, des solutions multiples et une capacité à personnaliser les solutions.

C'est aussi un enjeu d'état d'esprit. La création d'une école inclusive nécessite une révolution des esprits et une transformation de nos systèmes scolaires. Dans le cas de la France, cette révolution a commencé il y a plusieurs années. Elle est insuffisante, nous en sommes parfaitement conscients, mais je voudrais rendre hommage à tous ceux qui depuis vingt ans environ – il est difficile de faire une datation et je ne la ferai pas –, mais depuis une vingtaine d'année, au fil des différents gouvernements, ont contribué à ce que progresse se sujet. Le fait qu'il ait progressé n'est pas suffisant en soi. Aujourd'hui nous sommes dans une situation que je qualifierais d'intermédiaire, et nous devons donc avancer, et la journée d'aujourd'hui va nous permettre de le faire.

Nous avons l'obligation d'aller le plus rapidement possible pour répondre aux besoins des familles et des élèves. L'objectif aujourd'hui n'est pas de réfléchir pour réfléchir, l'objectif, il est évidemment d'agir. Mais cette transformation ne se fait pas en un jour car elle nécessite de traiter un nombre considérable de questions. J'en citerai quelques-unes. D'abord, l'accompagnement des familles dans leurs démarches ; ensuite, l'accueil personnalisé des élèves, bien entendu, la transformation du métier d'accompagnant, la transformation des locaux et du matériel pédagogique, la coordination de tous les acteurs. Autant de sujets auxquels nous sommes attelés avec Sophie CLUZEL depuis que nous sommes arrivés au gouvernement, et qui ont déjà connu des premiers progrès, et qui vont en connaître d'autres grâce à la rentrée que nous venons d'avoir, mais aussi à la rentrée suivante et aux rentrées qui se succéderont pour lesquelles nous voulons programmer une action publique volontariste qui permette de résoudre les différents problèmes qui se présentent.

Ce que je voudrais d'abord souligner, c'est le fait qu'il s'agit, vous le savez, ça a été dit très souvent par le président de la République lui-même, il s'agit d'une priorité gouvernementale. Le gouvernement français en a fait une priorité car il est nécessaire d'accélérer le mouvement. Je rappelle que lors du débat de l'entre-deux-tours, lorsque le président de la République, le futur président de la République, était interrogé sur la question qu'il voulait mettre sur la table dans l'ensemble des problématiques de politique française, des politiques publiques françaises futures qu'il voulait mettre en œuvre, il a choisi un sujet. Le sujet qu'il a choisi, c'est celui qui nous réunit aujourd'hui, le sujet du handicap. C'est donc très clairement au premier rang des politiques publiques. Comme lorsqu'on lui demande quel est son premier chantier, il dit que son premier chantier c'est l'éducation, eh bien, à la croisée du premier chantier et de la première priorité, il y a l'accueil des élèves en situation de handicap à l'école.

Dans les dix dernières années, il y a donc eu des progrès puisque le nombre d'élèves accueillis est passé d'environ 100 000 en 2006, à près de 350 000 en 2018. Et je n'ai évidemment aucune difficulté, et j'ai même, pour tout dire, un certain plaisir à le dire, c'est un sujet qui a traversé les gouvernements. C'est pour cela que j'ai dit ce que j'ai dit précédemment, et c'est pour ça que je continuerai à le dire. C'est un sujet qui doit transcender les clivages politiques, c'est un sujet sur lequel nous sommes simplement des femmes et des hommes de bonne volonté voulant faire progresser la France, et nous sommes évidemment simplement décidés avec ce gouvernement d'aller plus vite, plus loin, plus fort, grâce à l'union de toutes les énergies. C'est pourquoi, il faut d'ailleurs se défier de tous ceux qui cherchent à créer des polémiques sur ces questions. Qu'il y ait des difficultés, qu'il y ait des plaintes, c'est bien normal. C'est bien normal, et nous sommes là pour les entendre et pour travailler. Qu'on cherche à les exploiter pour de vaines polémiques, non seulement c'est inutile, mais c'est très contre-productif, alors même que notre but est d'unir la société française autour de cet enjeu.

Il y a eu donc un triplement, plus qu'un triplement, du nombre d'élèves accueillis en dix ans. Par ailleurs, le nombre d'élèves scolarisés dans le second degré a lui été multiplié par cinq. C'est donc un chemin réel qui a été accompli. Mais nous devons faire plus, c'est évident. Parce que nous voulons, d'un point de vue qualitatif, que l'école française soit pleinement inclusive. Depuis un an, nous travaillons à la réalisation complète de cet objectif. Cela passe par un investissement massif dans le recrutement des accompagnants, je rappelle que nous créons, en 2019, 12 400 nouveaux emplois d'AESH, c'est déjà programmé dans le projet de loi de finance que nous présentons au parlement. Et nous avons, vous le savez, créé 11 000 emplois d'AESH en cette rentrée. Il y a moins de contrats aidés, plus d'AESH, c'est donc l'accomplissement d'un engagement que nous avons pris, qui est la fin de contrats précaires en matière d'accompagnement des élèves en situation de handicap, et l'émergence progressive et rapide de contrats plus robustes, et donc d'un contrat unique pour l'accompagnement des élèves en situation de handicap ; contrat sur lequel nous pouvons travailler quant à ses caractéristiques pour que les personnes qui l'occupent soient pleinement sécurisées dans cet emploi, et puissent, sur le plan qualitatif, toujours évoluer. C'est le sens aussi évidemment de différents progrès qui sont en train de s'accomplir. Je pense donc à la qualité des contrats offerts aux accompagnants, puisque pour la première fois, le nombre d'accompagnants ayant le statut d'AESH a dépassé celui des emplois aidés qui était majoritaire jusque-là.

Il y aura une amélioration de la formation des professeurs et des accompagnants. D'abord en construisant des parcours de formation continue associant plus largement les acteurs – c'est à dire les personnels enseignants, les personnels de direction, les acteurs médico-sociaux, les associations. C'est un enjeu majeur, nous le savons bien, et c'est pourquoi, avec les contrats d'AESH vient un engagement de formation continue de soixante heures par an, qui doit évidemment, là aussi, fortement changer la donne.

Ce dont je suis convaincu depuis le début, et c'est aussi un sujet dont nous parlons très fréquemment avec Sophie CLUZEL, c'est que l'enjeu n'est pas seulement de former les accompagnants – même s'il faut le faire, bien entendu, et c'est ce que je viens de dire –, mais c'est aussi de former les professeurs et l'ensemble des personnels qui interviennent dans les établissements. Nous devons faire l'école inclusive comme Monsieur Jourdain fait de la prose. Et donc, former à cet enjeu de l'école inclusive, c'est quelque chose qui doit être au cœur de la formation des professeurs, ce sera quelque chose qui ira avec la réforme de la formation des professeurs que je porterai au début de l'année 2019, et c'est quelque chose qui va donc, si j'ose dire, inclure l'école inclusive dans l'ADN de notre système scolaire. C'est quelque chose d'essentiel, et c'est cette généralisation qui, à mes yeux, est peut-être le facteur le plus important, parce que nous ne devons pas considérer l'accueil des élèves en situation de handicap comme étant quelque chose qui se juxtapose à ce que fait l'école, mais comme quelque chose qui vient s'intégrer à ce que fait l'école, ce qui est tout à fait différent.

Nous avons aussi développé et nous continuerons à développer les unités localisées pour l'inclusion scolaire, les ULIS, dont je propose que nous ne changions pas le nom pendant de nombreuses années de façon à installer nos sigles de manière intelligible pour tous parce que le domaine de l'accueil des élèves en situation de handicap souffre comme d'autres domaines de cette multiplication des sigles qui ne parlent qu'à ceux qui connaissent bien le sujet, et je pense que c'est regrettable. Cela fait partie de ces choses qui gênent les bonnes évolutions, et qui donnent le sentiment qu'on est sur quelque chose qui vient se juxtaposer au lieu d'être dans quelque chose qui vient s'intégrer. Mais en tout cas les ULIS sont là, c'est un joli nom en plus, et nous avons donc 253 nouvelles ULIS qui ont été créées à cette rentrée, dont 38 en lycée. Ce qui permet de porter le nombre total d'ULIS en France à 8 814. J'en visite fréquemment, Sophie CLUZEL aussi, et il est significatif que lorsque nous avons fait la rentrée scolaire avec le président de la République et avec Sophie CLUZEL, en cette rentrée 2018, à Laval, dans un collège, dans une ULIS, où nous avons passé plusieurs heures pour parler avec les élèves, pour parler avec les professeurs. Et, une fois de plus, comme dans d'autres visites, ce que nous voyons, c'est évidemment des personnels extrêmement dédiés et une communauté éducative dans son ensemble qui est évidemment très concentrée sur l'objectif de la réussite de ses élèves, des élèves heureux dans cette ULIS, des élèves en plein épanouissement, des élèves qui bénéficient de ce progrès des politiques publiques, et ce que nous voulons évidemment c'est que tous les élèves puissent en bénéficier.

L'expérimentation des pôles inclusifs d'accompagnement localisés, ce que l'on va appeler les PIAL – là aussi essayons d'installer cela pour longtemps –, est aussi, à mes yeux, quelque chose de très important qui vient de se passer en cette rentrée et qui préfigure des évolutions importantes du futur. D'abord parce qu'il s'agit d'être dans une logique d'approche territoriale et coordonnée entre l'ensemble des acteurs de l'inclusion scolaire. Nous expérimentons donc depuis la rentrée 2018 l'implantation de ces pôles inclusifs dans chaque académie de France. L'objectif d'une telle expérimentation, c'est d'améliorer l'accompagnement des élèves en situation de handicap dans un projet collectif où s'élaborent et s'articulent l'évaluation des besoins, la diversité de l'offre de formation, la différenciation pédagogique, et le projet d'établissement. Ces pôles permettent une organisation plus globale des aides humaines, pédagogiques, éducatives et thérapeutiques, et mobilisent les enseignants pour mettre en œuvre des réponses adéquates au niveau de la classe, mais aussi au niveau de l'établissement.

C'est là aussi un changement de paradigme, et je veux vraiment insister sur cela. Parce qu'aujourd'hui si l'on regarde les efforts que nous faisons, sur le plan quantitatif, ces efforts sont en réalité très importants, et tout à fait comparables à ce que font les pays considérés comme les plus en pointe sur l'accueil des élèves en situation de handicap. Lorsqu'on a autour de 80 000 personnels d'accompagnement, on est dans quelque chose qui, en réalité, sur le plan quantitatif, est assez satisfaisant. C'est lorsque l'on regarde les enjeux qualitatifs que l'on peut être moins satisfait. D'abord en raison de la nature des contrats – je l'ai dit, et nous sommes en train d'avancer –, mais aussi au regard de nos processus d'organisation. Le système de prescription par les MDPH, puis d'exécution des décisions prises par les établissements et les écoles, n'est pas pleinement satisfaisant, et les PIAL sont faits pour faire évoluer ce modèle. Parce que nous devons raisonner de plus en plus au plus près du terrain, c'est à dire au plus près du besoin de l'élève, et donc de l'école et de l'établissement. Et ce que nous voulons au travers des PIAL, c'est que l'établissement soit lui-même beaucoup plus maître de la manière d'utiliser les moyens, de la manière de les répartir, de la manière aussi d'organiser la formation continue de façon à correspondre aux réalités rencontrées.

Il y a encore beaucoup trop de choses plaquées dans les réalités que nous vivons, il y a encore beaucoup trop de phénomènes de file d'attente dans les phénomènes que nous vivons, alors que ceci n'est pas rationnel. Ce qui est rationnel c'est d'avoir des acteurs à qui on donne le pouvoir d'agir avec des moyens importants, mais aussi une approche collective, c'est à dire un établissement qui est collectivement autour de l'élève, mais une institution scolaire, l'Éducation nationale, qui est derrière l'établissement pour l'aider à accomplir cela, en lien évidemment avec l'ensemble des acteurs, que ce soit les départements, que ce soit l'ensemble des collectivités locales, ou que ce soit les acteurs du monde de la santé et des affaires sociales, avec qui nous sommes évidemment dans une approche totalement intégrée, de plus en plus, et qui doit se traduire sur le terrain.

C'est cet enjeu de transformation qui est donc un enjeu de transformation quant à l'état d'esprit, je l'ai dit précédemment, mais aussi un enjeu de transformation quant à l'organisation que nous avons à l'esprit. Et pour cela, et c'est aussi ce qui nous réunit aujourd'hui, nous pouvons nous situer dans une dynamique internationale. C'est à dire être dans la volonté d'excellence sur ce sujet comme sur les autres, dans la volonté de progrès, dans la volonté de rehausser le niveau général dans un but de justice, d'équité, et de le faire en vous proposant comme modèle ce qui se passe de mieux dans chacun des pays du monde.

La déclaration de Salamanque en 1994, la convention relative aux droits des personnes handicapées en 2006, la ratification en 2010, sont pour nous des feuilles de route claires qui nous engagent. Aujourd'hui, nous nous inscrivons dans cette ambition pour réaliser concrètement une école pleinement inclusive. D'une manière générale, la comparaison internationale et la recherche sont des leviers de progrès des systèmes éducatifs. Et sur ce cas particulier du handicap, c'est une évidence. C'est pourquoi, nous avons lancé des missions d'observation dans les différents pays qui sont représentés aujourd'hui, et nous éprouvons maintenant le besoin de cette rencontre. J'ai tenu, avec Sophie CLUZEL, à ce qu'elle soit composée d'experts pour que nous puissions confronter nos expériences, appréhender très concrètement les moyens et les instruments mis en œuvre de la gouvernance ministérielle jusqu'à la classe, et identifier les obstacles et les leviers de réussite.

Pendant ces deux jours, ensemble, nous allons trouver des voies communes pour offrir à tous les élèves en situation de handicap une scolarisation de qualité. Nous attendons beaucoup de vous, nous serons extrêmement attentifs aux conclusions de ces deux journées.

Lors du déplacement que nous avons fait au Danemark avec Sophie CLUZEL, nous avons été frappés par le volontarisme de la politique mise en œuvre. Et donc je salue à mon tour l'ambassadrice. Nous avons vu que depuis 1993, les écoles sont obligées d'adapter leurs enseignements aux besoins des enfants, afin de limiter les transferts en institution spécialisée. C'est pourquoi 96% des élèves handicapés sont scolarisés en milieu ordinaire. Les déterminants du modèle inclusif danois sont une exigence professionnelle avec une attention particulière accordée à la formation des professeurs – et ça rejoint le point que je mentionnais tout à l'heure –, et puis – et cela rejoint le point que je disais juste avant –, une souplesse organisationnelle. La liberté pédagogique très large des communes et des établissements scolaires permet cela, et c'est aussi cela que nous voulons. Il doit y avoir quelque chose de naturel dans ce que nous allons faire passer comme état d'esprit. Et ce qui est naturel, c'est la souplesse organisationnelle, c'est le fait d'être pragmatique. Et évidemment, si nous donnons plus de pouvoir aux établissements pour s'organiser, c'est ce pragmatisme au service des enfants qui sera à l'œuvre.

Il y a évidemment d'autres pays que le Danemark qui sont intéressants, le Portugal, bien entendu, et on va l'entendre, l'Italie a été un précurseur extrêmement intéressant, le New Brunswick aussi, qui a été visité il y a peu par nous aussi pour regarder ce qui se passait, le Canada en général qui fait des progrès très intéressants. Et au-delà de ces quelques cas, je sais, les différents pays présents aujourd'hui nous donneront une grande inspiration.

Ce qui se joue au cours de ces deux jours est donc essentiel, vous le voyez bien au travers de ce que je veux dire ce matin. Ce qui se joue au cours de ces deux jours, c'est cette bonne volonté dont je parlais aussi, c'est à dire la réunion des femmes et des hommes de bonne volonté autour de l'enjeu du handicap, au service des familles, au service des élèves, mais en réalité au service de notre école, parce que, je voudrais le dire en concluant comme je l'ai dit en commençant, si nous réussissons l'école inclusive en France – et nous sommes à mi-chemin –, alors cela voudra dire qu'en réalité nous aurons réussi tout simplement à avoir une meilleure école, cette école de la confiance qui est en réalité l'axe de progrès sur lequel nous nous situons. Merci beaucoup. »



Sophie CLUZEL

secrétaire d'État auprès du
Premier ministre

Chargée des personnes handicapées

RÉSUMÉ DE SON INTERVENTION

Sophie CLUZEL rappelle son engagement et celui de Jean-Michel BLANQUER, ainsi que d'autres ministres, pour faire progresser le modèle inclusif, le gouvernement français s'est engagé collectivement à faire du handicap une priorité du quinquennat.

Elle remercie par avance les intervenants étrangers à venir qui permettront d'enrichir l'approche française de l'éducation inclusive.

Sophie CLUZEL précise que l'approche inclusive dépasse le sujet du handicap car elle implique une transformation sociétale. La société inclusive permet la participation sociale de ses citoyens dans toute leur diversité. Le handicap doit être pris en compte dans toutes ses composantes et plus seulement celle de la prise en charge particulière.

Cette perspective inclusive n'est pas hors de portée. Sophie CLUZEL rappelle la richesse des initiatives déjà présentes sur le territoire français, comme par exemple le lycée des Bourdonnières à Nantes. Néanmoins, elle déplore la persistance de la particularisation du handicap. Les personnes handicapées sont trop souvent réduites à leurs troubles, au détriment de leurs potentialités. La compensation du handicap passe souvent avant une conception universelle de l'accessibilité et l'adaptation de l'environnement de vie.

Pour réussir le virage inclusif, il faut entamer une transformation profonde de la société, et le handicap présente l'avantage d'être un moteur transversal de transformation, d'où la mise en place d'un comité interministériel du handicap au gouvernement.

Sophie CLUZEL estime également qu'un levier essentiel du tournant inclusif repose sur l'adaptation de l'environnement, afin que tous les enfants puissent être pareillement scolarisés. La philosophie de la personnalisation des parcours est essentielle pour permettre aux élèves en situation de handicap de s'ancrer dans la société. L'une des difficultés d'embauche des personnes handicapées réside dans leur faible niveau de qualification.

Il est nécessaire d'éduquer les autres enfants à la connaissance et à l'acceptation de la différence. Ainsi, il faut former l'ensemble de la communauté éducative, et placer le médico-social au sein des murs de l'école. Les résultats de l'enquête famille menée par la Mission Nationale Accueil de loisir et Handicap montrent l'impact familial, social, et professionnel des sur-handicaps générés par le morcellement des dispositifs d'accompagnement. Le gouvernement annoncera donc des mesures de simplifications majeures afin que les personnes n'aient plus à justifier régulièrement de leur handicap.

Il ne faut pas non plus négliger la compensation et des travaux seront entrepris dans ce sens. Il est important d'agir tôt pour favoriser le développement des enfants handicapés. Cela s'inscrit dans la préconisation mise en place avec Agnès BUZYN et la décision de rendre la scolarisation obligatoire dès trois ans. Le développement d'unités d'enseignement maternel est prévu pour faire coopérer un enseignant avec des personnels spécialisés dans des classes à effectif réduit.

Sophie CLUZEL souligne la nécessité de ressources professionnelles spécialistes pour permettre le développement et l'accès à l'apprentissage du plus grand nombre. Des instructions et des ambitions claires ont donc été énoncées. Toute nouvelle offre d'accompagnement ne pourra être autorisée qu'au sein d'un groupe scolaire, la part des services devra atteindre 50% par rapport à l'offre des établissements médico-sociaux, et le taux de scolarisation à l'école des enfants des établissements spécialisés sera porté à 50% en 2020, puis à 80% au terme des programmes régionaux.

Sophie CLUZEL souhaite généraliser et favoriser les projets inclusifs de proximité. Pour cela, elle envisage de constituer un groupe d'experts composé de parents, de fédérations nationales et d'associations gestionnaires afin de recenser les initiatives et les organisations en place.

L'école inclusive de demain nécessite l'implantation de services de scolarisation adaptés et diversifiés à travers les pôles d'inclusion scolaire, la coopération du médico-social, ainsi que l'intégration de nouvelles technologies au service de l'autonomie des personnes. Pour conclure, elle souligne l'importance de promouvoir des politiques inclusives qui profitent à tous les élèves, pas seulement aux élèves handicapés.

La France a été saisie par des ONG pour engager une réflexion internationale sur la création d'un statut international pour l'étudiant en situation de handicap afin de favoriser la mobilité internationale de ces étudiants. Elle propose ainsi aux délégations internationales de coopérer ensemble dans cette perspective.



João COSTA

secrétaire d'État à l'Éducation
du Portugal

RÉSUMÉ DE SON INTERVENTION

João COSTA, secrétaire d'État à l'Éducation du Portugal, explique qu'une nouvelle loi sur l'inclusion en milieu scolaire est actuellement mise en place au Portugal. Elle est le fruit d'un processus de soixante ans. Des institutions spécialisées ont été d'abord ouvertes dans les années 50-60 pour les enfants handicapés, mais ils étaient encore insuffisants. Aujourd'hui, le Portugal est le pays européen avec le plus fort taux de scolarisation de personnes en situation de handicap, ce qui ne signifie pas qu'il a encore réussi pleinement l'inclusion.

João COSTA indique qu'au Portugal, l'approche sur l'inclusion s'étend à toutes les barrières de l'apprentissage en identifiant tous les facteurs d'exclusion. Son pays tend vers un modèle personnalisé et adapté aux besoins de chaque élève. Cela implique des changements sur la manière dont on regarde le groupe, dans son hétérogénéité.

Son gouvernement développe une approche multidisciplinaire avec des équipes composites qui évaluent chaque situation, impliquant l'engagement des parents et l'édification en fin de scolarisation d'un plan individuel de transition pour la vie active. La nouvelle loi sur l'inclusion s'accompagne d'une réforme du curriculum, et met notamment l'accent sur les arts et l'éducation physique. Le principe phare de ces réformes est que tous les enfants peuvent apprendre et aller plus loin.

João COSTA conclut en précisant que la réforme en cours n'est pas facile car elle nécessite un changement de mentalité. Selon lui, avancer sur l'inclusion c'est construire une démocratie plus solide. L'essentiel de la nouvelle loi mise en place est de considérer que tous les élèves ont des besoins spéciaux.



Martine CARAGLIO

Haut fonctionnaire au handicap et à l'inclusion

PRÉSENTATION DE LA CONFÉRENCE

Martine CARAGLIO présente les thèmes de la conférence : « de la coordination aux partenariats », « de l'accompagnement à l'autonomie », « de la spécialisation à la formation de tous » et « de la scolarisation à l'insertion sociale et professionnelle ». Ces quatre thématiques sont autant de priorités face à la complexité de l'entrée à l'école pour un élève en situation de handicap, à cause de la multiplicité des acteurs et des institutions qui entourent l'élève handicapé et sa famille. Une simplification de ce tissu d'interlocuteurs est donc nécessaire, d'où l'importance de la question du partenariat qui sera abordée dans la première table ronde.

Martine CARAGLIO rappelle aussi la nécessité de former tous les acteurs, et de renforcer la formation des accompagnants afin de favoriser l'autonomie des élèves handicapés.

Enfin, elle évoque l'importance de la certification et de l'insertion professionnelle de l'élève qui est à nouveau confronté à une multitude d'organismes en devenant jeune adulte. C'est une question fondamentale, car il n'y a pas d'insertion sociale sans insertion professionnelle.

Martine CARAGLIO déclare que les objectifs de la conférence visent à confronter les points de vue, à proposer des analyses et des comparaisons afin d'enrichir une réflexion et de mettre en œuvre les conditions de la réussite des élèves en situation de handicap. Le Ministère espère que le colloque contribuera au développement d'un réseau d'échanges international. Néanmoins, Martine CARAGLIO souligne qu'une démarche comparative doit rester cohérente et prudente, en prenant en compte les différences d'échelle, de définition et de modèles éducatifs. Ainsi, il ne faut pas plaquer un modèle sur un autre mais adapter son action dans l'histoire et dans la géographie de chaque pays.

Martine CARAGLIO rappelle que le titre de la conférence est « ensemble » et que cela traduit la volonté de coopération du ministère.

NOTRE CIBLE : UNE SOCIÉTÉ INCLUSIVE

Comparaisons internationales sur les politiques favorisant l'inclusion des élèves en situation de handicap

PRÉAMBULE / UN DROIT INTERNATIONAL

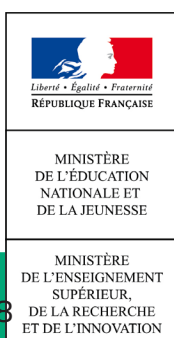
Le droit fondamental à la formation pour tous les enfants est ancré dans la « Déclaration de Salamanque » de l'UNESCO (1994). Dès lors, chaque système scolaire doit répondre aux capacités et aux besoins d'apprentissage des enfants, en particulier par le biais de structures intégratives.

De son côté, la **Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées** (CIDPH - ONU 2006) exige des États contractants qu'ils garantissent « **un système de formation intégratif à tous les niveaux** ». La France a ratifié la convention en 2010.

La Stratégie européenne en faveur des personnes handicapées 2020, relative à l'équité dans l'éducation, constitue également un moteur à l'évolution de la mise en œuvre des politiques d'éducation inclusive dans les différents pays européens.

Toutefois, malgré ce même objectif d'inclusion scolaire, il existe des réalités contrastées entre les pays. La principale différence réside dans la place accordée aux écoles ou aux classes spéciales dans le système éducatif.

En France, la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation de la citoyenneté des personnes handicapées a permis des avancées majeures dans la politique de scolarisation des élèves en situation de handicap.



Le service public d'éducation doit veiller à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Une approche nouvelle est consacrée : **quels que soient les besoins particuliers de l'élève, c'est à l'école de s'assurer que l'environnement est adapté à sa scolarité.**

OBJECTIFS

« 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 [...] »

— Article 24 de la Convention Internationale relative aux Droits des Personnes Handicapées.

Au-delà des différences, dans la majorité des pays de l'OCDE, se dégage une tendance générale de l'intégration à l'inclusion scolaire, **modèle centré sur l'adaptation du milieu scolaire aux élèves ayant des besoins spécifiques.**

Quel que soit le pays, l'inclusion des élèves présentant un handicap se fait à **trois niveaux** : au niveau de la législation, des politiques mises en place, et des principes opérationnels.

Ce colloque de comparaisons internationales sur les politiques favorisant l'inclusion des élèves en situation de handicap poursuit un **triple objectif** :

- éclairer les conditions de réussite des élèves en situation de handicap en France et à l'étranger ;
- favoriser les rencontres, développer les échanges et identifier des ressources pouvant être utiles aux acteurs de terrain ;
- dégager des voies d'amélioration.

Notre cible : une société inclusive



Martine Caraglio
haut fonctionnaire au handicap et à l'inclusion
ministère de l'Éducation nationale



Yannick IFEBE, grâce à un accompagnement de tous les instants pendant sa scolarité, a pu s'épanouir dans le sport et devenir un sportif de haut niveau : médaille d'or par équipe aux jeux paralympiques en 2016, champion du monde en épée par équipes en 2015, Yannick IFEBE est aussi un étudiant assidu en Master 2 d'administration en sciences politiques. Il a apporté un témoignage très positif à l'occasion de cette conférence.



Cor J.W. MEIJER

Directeur de l'Agence européenne pour les besoins éducatifs particuliers et l'éducation inclusive

ÉTAT DES LIEUX DES POLITIQUES EUROPÉENNES

Cor J.W. MEIJER observe que beaucoup de pays européens développent de nouvelles législations pour faire progresser l'éducation inclusive. Ce mouvement prend son origine dans la convention des Nations Unies, dont l'article 24 déclare que l'éducation inclusive doit être garantie à tous les niveaux de l'éducation. Selon lui, il reste encore beaucoup de chemin à parcourir pour atteindre cet objectif, et une étude récente a démontré que le nombre d'élèves en situation de handicap ségrégués était resté stable ces dix dernières années. Néanmoins, il existe des variations entre les différents pays.

L'Agence européenne pour les besoins éducatifs particuliers et l'éducation inclusive est une plateforme indépendante européenne basée au Danemark. Celle-ci représente 39 pays, membres de l'Union Européenne ou non, et son financement repose sur la contribution des pays membres et de l'UE. Cet organisme a pour objectif de définir l'éducation inclusive et de réfléchir à comment la mettre en œuvre. Cela implique une combinaison de politiques, de recherches, d'analyses, et de réflexions sur les pratiques. Le but ultime serait que tous les apprenants puissent apprendre de la même manière, qu'ils soient en situation de handicap ou non. Cor J.W. MEIJER ajoute que l'agence soutient également les États dans le développement d'un cadre réglementaire et législatif pour bien mettre en place l'éducation inclusive.

Quatre enquêtes ont été effectuées ces dix dernières années auprès d'étudiants handicapés afin de recueillir leurs points de vue et leurs besoins. Elles ont mis en évidence deux préoccupations majeures : la nécessité d'avoir des enseignants capables de gérer la diversité dans une classe, et le souhait que l'éducation inclusive ait lieu le plus tôt possible

Plus récemment, une étude s'est penchée sur les résultats de l'éducation inclusive, opérant une analyse exhaustive de toutes les recherches effectuées dans le domaine. Il en est ressorti que l'éducation inclusive favorisait la création de liens amicaux entre les élèves handicapés et les autres élèves, qu'elle permettait à ces étudiants une meilleure adaptation au sein de la société, avec de plus grandes opportunités dans l'enseignement supérieur, puis dans le monde professionnel. Cette étude a démontré que l'éducation inclusive favorisait l'autonomie et l'indépendance des personnes en situation de handicap.

Selon Cor J.W. MEIJER, le sentiment d'appartenance est crucial dans ce domaine car il facilite l'apprentissage, le bien-être et la vie en société. Il souligne également que les différentes observations et évaluations ont permis de découvrir que ce qui est bon pour des apprenants avec des besoins particuliers est bon pour l'ensemble des étudiants.

D'autre part, les législateurs s'interrogent de plus en plus sur l'aspect financier de leurs politiques et sur les manières d'encourager l'éducation inclusive, en la récompensant plutôt qu'en la pénalisant. Actuellement, beaucoup de systèmes économiques sont plus favorables à la ségrégation qu'à l'inclusion.

Les principaux défis pour l'avenir sont le développement de l'éducation inclusive dans l'enseignement secondaire, la formation de tous les enseignants, et la bonne mise en œuvre des politiques inclusives. En conclusion, Cor J.W. MEIJER rappelle que l'inclusion est une question morale de droits humains.



POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

1^{ère} Table Ronde

Jeudi 18 Octobre 2018 14 h 00 – 15 h 30

DE LA COORDINATION AU PARTENARIAT DES ACTEURS DE LA SCOLARISATION



© Patrick Gaillardin/PictureTank - MEN

La loi pose que le service public de l'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans agir seul. Qui sont les partenaires ? Les établissements médicosociaux ? Les collectivités territoriales ? Les associations ? Quel est le rôle de chacun ? Quelles sont les modalités de partenariat qui permettent de répondre au mieux aux besoins éducatifs particuliers des élèves en situation de handicap aujourd'hui... et demain ?



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE ET
DE LA JEUNESSE

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'INNOVATION

MODÉRATEUR



Gilles PÉTREULT
FRANCE

Inspecteur général de l'Éducation nationale, chargé de l'intégration des élèves en situation de handicap.

INTERVENANTS



Lars QVORTRUP
DANEMARK

Professeur à l'École danoise de l'Éducation de l'Université d'Aarhus et directeur du Centre national de la recherche pour les écoles



Diane CABOUAT
FRANCE

Vice-Présidente du CNCPH



Isabelle COWAN
NOUVEAU-BRUNSWICK

Directrice « Partenariat d'apprentissage en autisme » au sein de la direction du Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick



Tone ENGEN
SUÈDE

Chercheuse et coordinatrice de développement, Département de recherche et de développement de l'Agence nationale pour l'Éducation des besoins spéciaux et des écoles

Gilles PÉTREULT

Inspecteur général de l'Éducation nationale

La notion d'inclusion est évoquée dans la loi de 2005 sur le handicap qui prévoit que tout enfant puisse être inscrit dans l'école de son voisinage. En 1990, des modifications des textes existants ont permis de favoriser les soins à domicile, afin que les enfants ne soient plus forcément scolarisés en établissement spécialisé. Gilles PÉTREULT souligne que désormais l'évaluation des besoins de l'enfant est personnalisée par les équipes techniques et conduit le plus souvent à une scolarisation en milieu ordinaire. La tendance à l'inclusion s'est donc accentuée.

Il évoque également les différentes mesures de compensation pouvant être mises en place pour ces élèves lors de leur scolarisation. Cela recouvre l'aide humaine avec les AESH, les aides pratiques telles que le matériel pédagogique ou les transports spécifiques, et l'intervention de professionnels autres que les enseignants proposant un accompagnement psychologique, éducatif, social, médical et paramédical. 75% des enfants en situation de handicap bénéficient de ce type d'aides.

Gilles PÉTREULT rappelle les principaux enjeux de l'inclusion scolaire qui concernent l'organisation d'un accompagnement adapté, la question du dialogue des cultures professionnelles, et la question de la diversité des troubles qui demandent des réponses particulières. Il a donc questionné ses invités sur les conditions à réunir pour garantir la complémentarité des pratiques de chacun dans le cadre d'une scolarité inclusive, puis s'ils avaient des exemples particulièrement réussis à mettre en avant.





Lars QVORTRUP

Professeur de sciences de l'éducation à l'Université d'Aarhus et directeur du Centre National pour la recherche en milieu scolaire – Danemark

Lars QVORTRUP explique que l'histoire de l'inclusion au Danemark est associée à l'histoire de l'État providence. Le pays a commencé par développer un système d'établissements spécialisés à partir des années 1930. Puis, constatant que cela provoquait une ségrégation, et donc une stigmatisation des enfants en situation de handicap, le pays s'est dirigé vers une meilleure intégration de ces élèves en milieu scolaire ordinaire tout en continuant à développer les institutions spécialisées. Depuis mai 2012, une loi proclame que tout élève dont le besoin de soutien est inférieur à 80 heures par semaine doit faire partie du système scolaire typique. Cela s'est accompagné d'une campagne de formation des enseignants à l'inclusion.

Lars QVORTRUP présente ensuite la matrice d'inclusion, un outil mis en place pour faciliter la coordination des activités des différents spécialistes qui interviennent dans les unités d'inclusion spécifique. Cette matrice permet d'évaluer le degré d'inclusion sous différents critères, physiques, sociaux et psychologiques et favorise le dialogue entre les divers intervenants.



Isabelle COWAN

Spécialiste de l'autisme en milieu éducatif inclusif et directrice du « Partenariat d'apprentissage en autisme » au Nouveau-Brunswick, Canada

Isabelle COWAN explique qu'au Nouveau-Brunswick, une province officiellement bilingue au Canada, il y a une politique d'inclusion scolaire depuis 40 ans. Celle-ci présuppose qu'aucun enseignant ne peut avoir toute l'expertise requise pour tous les élèves de la classe et qu'il faut donc permettre la collaboration avec d'autres professionnels. Elle requiert également une importante formation initiale et continue à l'éducation inclusive.

Cette politique d'inclusion scolaire exige la collaboration de tous et implique tous les acteurs sur le terrain, aussi bien les professionnels et les équipes pédagogiques que les familles. Chaque école possède une équipe stratégique pluridisciplinaire composée d'un enseignant ressource, de la direction d'école, d'un conseiller et d'autres professionnels, et qui se réunit régulièrement pour parler des besoins des élèves. Le directeur d'établissement joue un rôle de leader pédagogique pour permettre la collaboration et de la valoriser à l'école.



Diane CABOUAT

Vice-présidente du CNCPH
(Conseil National Consultatif pour les Personnes
Handicapées) – France

Diane CABOUAT explique qu'elle représente des familles d'élèves en situation de handicap et remercie les organisateurs du colloque de leur donner une place. Elle souligne que la coopération entre les différents acteurs de l'inclusion comprend évidemment les familles et les jeunes concernés, dont la place est primordiale. Le challenge de l'école inclusive sera réussi quand il y aura des enfants handicapés de niveaux socio-professionnels équivalents en école et en établissements.

Diane CABOUAT souligne la complexité de la situation des parents d'élèves handicapés. Ils sont confrontés à de nombreux interlocuteurs dans l'éducation nationale et en dehors. Il existe des modes de scolarisation et d'accompagnement très variés, et les parcours des jeunes sont également singuliers, en fonction de leurs troubles, de leur âge, et du moment de la compréhension de leur handicap. La famille apprend sur le terrain et c'est souvent elle qui doit organiser ce travail de coordination entre les multiples acteurs et partenaires.

Diane CABOUAT estime qu'il faudrait que la coopération se fasse à tous les niveaux des politiques publiques et que les familles devraient être associées aux travaux de réforme à un niveau national, ou territorial.

Elle donne ensuite l'exemple du dispositif Prévention des troubles des apprentissages Paris santé réussite. C'est un centre expert de proximité de professionnels qui vise à détecter les problèmes d'apprentissage de la lecture et du calcul en CP et en CE1, afin de mettre en place un accompagnement adapté. Ce dispositif permet d'aider les enseignants à faire des bilans, à coordonner les soins pour les élèves handicapés. Il permet une action rapide, sans devoir attendre que le handicap soit identifié et reconnu.



Tone ENGEN

Responsable du Département de recherche et de développement de l'Agence nationale des besoins éducatifs particuliers et des écoles – Suède.

Tone ENGEN remarque que selon les statistiques, il semblerait que la Suède n'a aucune inclusion, alors qu'en réalité, 99% de ses élèves handicapés sont scolarisés en écoles ordinaires. Actuellement, le problème particulier des Suédois est de pouvoir désigner telle ou telle chose de manière bienséante. Le mot inclusion n'est plus employé, il n'apparaît pas dans la dernière loi éducative.

En ce qui concerne la coopération, la législation concerne différemment les acteurs selon qu'ils font partie du système éducatif ou non. Actuellement, le mot handicap est très peu employé dans le monde éducatif, il est remplacé par l'expression ségrégation économique-sociale ou d'autres termes variables. Ainsi, il est difficile de coopérer et de légiférer au niveau national sur des choses qui ne sont pas nommées de manière officielle.

Tone ENGEN relève par ailleurs que la Suède connaît une pénurie d'enseignants, particulièrement spécialisés, et que cela risque de s'aggraver à l'avenir. En revanche, des équipes médicales pluridisciplinaires sont présentes dans chaque école.

Tone ENGEN souhaite mettre en avant la réussite de deux initiatives en Suède. Tout d'abord, elle évoque le succès de l'éducation ininterrompue pour les mineurs délinquants envoyés en centres spéciaux avec la communication des dossiers scolaires de ces élèves. Elle mentionne ensuite un nouveau partenariat éducatif entre les enseignants et les élèves selon lequel les deux parties sont considérées comme des apprenants.

ÉCHANGES ENTRE INTERVENANTS

Gilles PÉTREULT remarque que l'inclusion fait bouger les repères professionnels et qu'elle implique l'évolution de toute une communauté scolaire. Il demande à ses intervenants si l'inclusion suppose des compétences spécifiques et des formes d'intervention particulières de la part des enseignants et des autres professionnels.

Lars QVORTRUP relève qu'il a beaucoup été question des compétences des professeurs et des spécialistes mais que les élèves eux-mêmes ont très peu été mentionnés. Ce sont des acteurs essentiels du système inclusif et il faut développer leurs compétences inclusives. Il explique que sa municipalité a développé un programme d'inclusion au niveau des enfants, en mettant en place un panel d'élèves qui ont défini des programmes éthiques inclusifs pour toute la municipalité. Ainsi, cette initiative engage la participation active et la reconnaissance de tous les élèves.

D'après Isabelle COWAN, il est important que les professionnels développent des compétences relatives à l'accompagnement du personnel dans le milieu scolaire, en plus des compétences spécifiques à chaque profession. Elle ajoute qu'il faut bien accompagner les professionnels qui interviennent auprès des enfants, et les former également à intervenir auprès de groupes d'enfants avec les mêmes besoins, et pas seulement dans un rapport individuel, afin de maximiser leur impact.

Diane CABOUAT observe que le métier d'enseignant évolue avec la transformation de l'offre et du public. Cela implique pour les enseignants de travailler plus étroitement avec les autres enseignants, avec les AVS et les AESH. Il faut donc préparer l'enseignant à travailler avec d'autres adultes et à gérer son groupe classe tout en intégrant l'enfant en situation de handicap au collectif. Elle évoque l'importance de la mise en place de formations conjointes dans toute la France pour les professionnels de l'éducation et du médico-social. Elle mentionne également l'importance du CAPPEI, la formation à l'enseignement spécialisé, qui propose un tronc commun et des modules spécialisés. Selon elle, ce qui existe pour les enseignants spécialisés devrait être mis en place pour les autres enseignants afin que tous aient connaissance du droit des personnes handicapées dès le départ, quitte à se spécialiser par la suite en formation continue.

Gilles PÉTREULT mentionne la parution d'un document sur la volonté des enseignants à mieux accueillir les élèves en situation de handicap et leurs difficultés à se former. Tone ENGEN décrit les compétences des différentes institutions. Elle montre la diversité des connaissances nécessaires aux enseignants et des savoirs à transmettre aux élèves. Elle insiste sur l'importance d'écouter les besoins de l'enfant.

Elle demande à Isabelle COWAN de développer son explication du rôle de directeur d'école comme leader du partenariat entre les différents acteurs ; Isabelle COWAN précise que c'est lui qui permet de mettre en place la structure pour accueillir les rencontres stratégiques. C'est également lui qui encourage l'inclusion et les pratiques appropriées dans son école.

ÉCHANGES AVEC LA SALLE

Un participant, membre de l'association Trisomie 21 France, demande quelle est la place de la famille et des élèves dans ce système, afin que l'élève ne soit pas seulement un sujet mais également un acteur du partenariat ; Isabelle COWAN déclare que la famille joue un rôle actif et essentiel dans le développement du plan d'intervention. Un autre aspect important de ce système est de prendre en compte les rêves et les ambitions futures des élèves. Lars QVORTRUP précise que l'un des défis principaux au Danemark est d'éduquer les enseignants et les professionnels à utiliser un langage commun. Par ailleurs, il déplore une tendance à faire des élèves les récipiendaires passifs des services inclusifs, alors que ce sont eux les experts. Il souhaite que cela change.

Un participant, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'INSHEA, demande si Chloé, la jeune fille autiste dans la vidéo du Nouveau-Brunswick, fait les mêmes activités que les autres élèves dans sa classe ; Isabelle COWAN répond que cela dépend des enfants, et qu'en fonction de leurs capacités, les activités sont adaptées ou non. Le plan d'intervention définit des objectifs spécifiques à chaque enfant et l'équivalent de l'AESH accompagne l'élève dans son parcours avec l'enseignant référent.

Une participante, enseignante, demande combien il y a d'élèves par classe dans les pays qui ont témoigné. Elle explique que dans son établissement il y a en moyenne 30 élèves par classe, et que parmi ces élèves elle a sept enfants avec des besoins particuliers ; Gilles PÉTREULT précise qu'en France, il devrait y avoir en moyenne 25 élèves par classe au niveau national et Lars QVORTRUP répond que c'est presque pareil au Danemark, avec, en moyenne 25 élèves par classe. Néanmoins, quand il y a des élèves avec des besoins spécifiques dans la classe, un système à deux enseignants est mis en place. Isabelle COWAN ne connaît pas les chiffres spécifiques mais pense qu'ils sont semblables à la France. En revanche, le Nouveau Brunswick pratique également le co-enseignement.

Un participant, proviseur de collège, demande si les pays invités disposent d'une législation spécifique prenant en compte les nécessités de protection de l'estime de soi des enfants et de la protection des violences, et si cela est compris dans les politiques inclusives ; Tone ENGEN confirme que c'est le cas en Suède où il existe différentes législations et différents types de systèmes de protection des problèmes de violence dans les familles.

ÉCHANGES AVEC LA SALLE

Isabelle COWAN explique qu'au Nouveau-Brunswick il y a une loi de protection de l'enfance. Un professionnel qui constate des abus ou des négligences envers un élève est tenu de le signaler ; Lars QVORTRUP déclare qu'il existe de nombreuses réglementations pour la protection de l'enfance au Danemark. Il y a tout particulièrement une institution médiatrice à laquelle on peut s'adresser en tant que citoyen pour demander de l'aide si l'on est impressionné par la bureaucratie. C'est cette institution qui signalera les problèmes aux services concernés.

Une participante, membre du conseil scientifique, évoque la difficulté de rendre les manuels scolaires accessibles à tous en France. Elle demande comment cette question est traitée dans les autres pays ; Tone ENGEN répond que son agence est justement responsable de ces manuels ainsi que des manuels de formation aux enseignants. Il y a une grande accessibilité au matériel pédagogique en Suède.

Isabelle COWAN déclare qu'au Canada, un groupe s'occupe de l'édition de manuels en braille et qu'il existe des fonds au ministère dédiés aux supports d'appui technologiques. Lars QVORTRUP explique qu'au Danemark, les livres pédagogiques sont publiés par des sociétés privées et qu'il existe de très bons manuels pour des publics ciblés.

Une participante, enseignante et syndicaliste au SNES-FSU, mentionne les difficultés des professeurs en France face à l'inclusion, faute de formations continues, et en raison d'une conséquente surcharge de travail. Elle demande comment ces changements de métier sont pris en compte dans les autres pays. Gilles PÉTREAUULT précise que la question porte donc sur les aménagements dans l'organisation des services et des écoles.

Isabelle COWAN rappelle qu'il y a eu une évolution constante au Nouveau Brunswick mais que la formation continue est toujours nécessaire pour aider les enseignants.

Tone ENGEN déclare qu'en suède le problème est le même. L'inclusion est voulue par tous mais elle a entraîné une importante charge bureaucratique, surtout depuis les changements d'orientation de management du secteur public ; Lars QVORTRUP affirme que l'inclusion est également un souci pour les syndicalistes au Danemark. Ceux-ci considèrent que c'est une charge supplémentaire pour les enseignants. Mais il faut souligner que l'éducation inclusive ne devrait pas être associée à la réduction des programmes éducatifs.

ÉCHANGES AVEC LA SALLE

Un participant demande quels sont les différents modes d'administration et de financement des écoles dans les pays des invités, et comment les administrations ont réussi à organiser leur travail pour permettre la collaboration des différents acteurs.

Gilles PÉTREULT rappelle qu'en France il y a beaucoup d'administrations diverses, qui développent chacune des coordinations plus ou moins effectives. Lars QVORTRUP explique que le système danois est différent. Le système éducatif national est dirigé par le ministère, puis il y a 89 collectivités locales. Malheureusement, il n'est pas possible d'avoir des établissements spécialisés dans chacune de ces collectivités, ce qui pose des problèmes de coordination. D'autre part, en passant d'un programme ordinaire à un programme inclusif, la question du budget, qui a été transféré du ministère à l'autorité locale, est toujours problématique.

Isabelle COWAN déclare qu'il existe un ministère responsable du développement des curriculums et de la formation du personnel, et que des financements sont attribués aux districts scolaires, l'équivalent des académies françaises.

Isabelle COWAN admet que le financement des ressources humaines est toujours un défi ; Diane CABOUAT rappelle qu'il est important de parler des collectivités, notamment en matière d'accessibilité et d'anticipation de la mise à disposition de locaux pour les activités externalisées. Tone ENGEN explique qu'il y a deux modèles en Suède. D'une part, il y a des financements prévus au niveau national pour les enseignants au niveau des municipalités, et d'autre part, les municipalités distribuent l'argent aux écoles au niveau local. En Suède, les communautés les plus riches sont taxées au profit des collectivités les plus pauvres.



Présentation du film de Sophie ROBERT

Réalisatrice et productrice de films, elle est engagée dans le milieu associatif (pour les personnes en situation de handicap cognitif). Ses films sont des outils pédagogiques qui visent à répondre aux demandes des enseignants et ont pour but de mieux faire circuler l'information à ce sujet dans les domaines de la recherche et du scientifique.

Son témoignage

Sophie ROBERT explique qu'elle réalise des films sur l'autisme depuis sept ans. Elle a ainsi rencontré beaucoup d'enseignants qui lui ont fait part de leur manque de formations adaptées aux élèves autistes. La réalisatrice a donc formalisé une série en quatre volets avec des enfants autistes en salle de classe avec leurs camarades et leurs enseignants. Le but de ces films est de proposer des outils pratiques aux enseignants, aux AESH et aux cadres de l'Éducation nationale.

TABLE RONDE 1 : L'ESSENTIEL

Les pays représentés : le Danemark, le Nouveau-Brunswick (Canada), la Suède et la France

A l'issue des échanges qui ont eu lieu dans le cadre de cette première table ronde, deux grandes thématiques convergentes peuvent être identifiées entre les politiques d'inclusion scolaire des élèves en situation de handicaps menées par ces quatre pays.

L'inclusion de tous les élèves en situation de handicap en milieu ordinaire :

Au Danemark, le pays a commencé par développer un système d'établissements spécialisés relativement similaires aux établissements présents en France. Le constat a ensuite été fait que ce système provoquait une ségrégation et une stigmatisation des enfants en situation de handicap. Le pays s'est donc dirigé vers une politique d'intégration de ces élèves en milieu scolaire ordinaire. Depuis 2012, le recours aux établissements spécialisés est devenu l'exception. La quasi-totalité des élèves en situation de handicap ont été scolarisés dans le milieu ordinaire au sein d'unités d'inclusions spécifiques, similaires aux unités localisées d'inclusion scolaire (ULIS) françaises. Cela s'est accompagné d'une campagne de formation des enseignants à l'inclusion.

En Suède, la particularité est qu'il n'y a aucune donnée statistique sur l'inclusion scolaire car il n'existe pas de terminologie officielle pour des raisons de stigmatisation. Pourtant, sa représentante affirme que 99% des élèves en situation de handicap dans le pays sont scolarisés à l'école ordinaire.

Le besoin d'accompagnement et de formation des professionnels :

Au Nouveau-Brunswick (Canada), la politique d'inclusion scolaire menée présuppose qu'aucun enseignant ne peut avoir toute l'expertise requise pour tous les élèves de la classe.

Les professionnels développent des compétences relatives à l'accompagnement du personnel dans le milieu scolaire, en plus des compétences spécifiques à chaque profession. Les professionnels qui interviennent auprès des enfants, sont accompagnés et formés à intervenir auprès de groupes d'enfants avec les mêmes besoins, et pas seulement dans un rapport individuel, afin de maximiser leur impact.

En France, la prise de conscience de l'importance de préparer l'enseignant à travailler avec d'autres adultes et de gérer son groupe de classe tout en intégrant l'enfant en situation de handicap au collectif, se fait progressivement. Par exemple, des formations conjointes se développent dans toute la France pour les professionnels de l'éducation et du médico-social.

Les bonnes pratiques mises en valeur lors de la table ronde

Au Danemark, pour permettre le passage entre le système de l'établissement spécialisé vers l'inclusion scolaire en milieu ordinaire, les enseignants spécialisés ont été accompagnés notamment par le biais de la « matrice d'inclusion », un outil pour faciliter la coordination des activités des différents spécialistes, basé sur trois critères :

- L'inclusion physique de l'élève ;
- L'inclusion sociale de l'élève ;
- L'inclusion psychologique de l'élève.

Cette matrice permet d'évaluer le degré d'inclusion sous différents critères et favorise le dialogue entre les divers intervenants.

De plus, les élèves font partie des acteurs essentiels au système inclusif. Leurs « compétences inclusives » sont ainsi développées. Ainsi, cette initiative engage la participation active et la reconnaissance de tous les élèves.

En France, un dispositif spécifique existe, le dispositif « Prévention des troubles des apprentissages Paris santé réussite ». C'est un centre expert de proximité de professionnels qui vise à détecter les problèmes d'apprentissage de la lecture et du calcul en CP et en CE1, afin de mettre en place un accompagnement adapté. Ce dispositif permet d'aider les enseignants à faire des bilans, à coordonner les soins pour les élèves handicapés. Il permet une action rapide, sans devoir attendre que le handicap soit identifié et reconnu.

Pour **la Suède**, deux initiatives ont été mises en valeur : le succès de l'éducation ininterrompue pour les mineurs délinquants envoyés en centres spéciaux avec la communication des dossiers scolaires de ces élèves. Et un nouveau partenariat éducatif entre les enseignants et les élèves selon lequel les deux parties sont considérées comme des apprenants.

POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

2^{nde} Table Ronde

Jeudi 18 Octobre 2018 16 h 00 – 17 h 30

DE L'ACCOMPAGNEMENT À L'AUTONOMIE



© Patrick Gaillardin/PictureTank - MEN

Plus d'un élève en situation de handicap sur deux bénéficie d'une prescription d'accompagnement humain. Au-delà des difficultés de recrutement rencontrées, cet accompagnement répond-il aux besoins de l'élève ? Lui permet-il de « développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté » tel que le requiert la loi ? Qu'en est-il de son accès à l'autonomie ? Quels autres moyens peuvent-ils la favoriser aujourd'hui... et demain ?



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE ET
DE LA JEUNESSE

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'INNOVATION

MODÉRATRICE



Christine GAVINI-CHEVET
FRANCE

Rectrice de Limoges, Christine GAVINI-CHEVET a participé en tant qu'inspectrice générale, à la rédaction de plusieurs rapports sur l'inclusion scolaire et notamment à une mission sur le modèle italien.

INTERVENANTS



Mary BERRILL
ÉCOSSE

Inspectrice et responsable de l'égalité et de l'inclusion au sein de l'agence Education Scotland



Catherine O'CARROLL
IRLANDE

Inspectrice en sciences politiques et en éducation à la santé



Patrice FONDIN
FRANCE

Conseiller pour l'éducation de Sophie CLUZEL, secrétariat d'État chargé des personnages handicapés



Joxe AMIAMA IBARGUREL
ESPAGNE

Professeur d'université, docteur en psychopédagogie

Mary BERRILL

Inspectrice et responsable de l'égalité de l'inclusion à l'agence Education Scotland – Écosse

Christine GAVINI-CHEVET demande à Mary BERRILL quelle est la différence entre une logique d'accompagnement et une logique de prise d'autonomie ; Mary BERRILL précise que la notion d'accompagnement varie d'un pays à l'autre. L'Écosse privilégie une approche individualisée de celui-ci. Il est assuré par des enseignants spécialisés, mais également grâce au soutien de divers professionnels de la santé. La priorité pour le gouvernement écossais est néanmoins de préparer les élèves à une vie d'adulte et de les aider à construire leur autonomie. Pour libérer le plein potentiel de ces jeunes, il faut développer le matériel numérique et inciter les accompagnants à ne pas toujours être à côté de l'enfant.

Les droits de l'enfant sont au cœur du système éducatif écossais. Des rencontres sont organisées plusieurs fois par an avec des jeunes handicapés pour recueillir leurs expériences personnelles de l'inclusion. Le film « Demandez-nous, entendez-nous, incluez-nous » présente cette démarche.

Catherine O'CARROLL

Inspectrice au sein d'unités aux soins pour personnes handicapées – Irlande

Christine GAVINI-CHEVET demande à Catherine O'CARROLL de présenter l'aide à l'inclusion scolaire dans son pays. Elle explique qu'en Irlande, il est question d'accompagnement aux besoins particuliers et que cela joue un rôle très important dans les écoles. L'accompagnement concerne aussi bien des problématiques médicales et paramédicales que l'accès aux programmes scolaires. Les accompagnants doivent à la fois permettre les progrès de l'élève qu'ils assistent et l'encourager à collaborer avec les autres élèves. Ils doivent également s'assurer qu'un enseignement de qualité soit facilité pour l'ensemble de la classe. Catherine O'CARROLL précise que ces accompagnants ne sont pas des enseignants mais qu'ils peuvent participer à la préparation des cours.

Lorsqu'elle a commencé son travail d'inspection avant 2011, le système d'accompagnement était problématique. Les accompagnants étaient essentiellement affectés à des missions de soin et ils étaient parfois trop nombreux dans les classes, ce qui mettait les enseignants mal à l'aise. Le système a été revu en 2014 avec une meilleure définition et une extension du rôle des accompagnants. Ce rôle est désormais conçu de manière à limiter la situation de dépendance qui pouvait se créer entre l'élève et son accompagnant, et à favoriser l'intégration des jeunes handicapés au sein du groupe des autres élèves.



Patrice FONDIN

Conseiller pour l'éducation de Sophie CLUZEL,
secrétaire d'État auprès du Premier ministre
– France

Les accompagnants ont un rôle déterminant auprès des élèves qui en ont besoin, mais leur activité ne doit pas s'exercer au détriment des autres intervenants. Les accompagnants doivent être intégrés au processus inclusif en interaction avec les autres professionnels. Néanmoins, s'il reste des situations de handicap malgré l'adaptation maximale de l'environnement de vie, les aides humaines, animalières ou techniques prennent tout leur sens.

L'augmentation croissante du besoin d'accompagnement ne serait-elle pas le symptôme d'une école française qui ne serait pas encore pleinement inclusive ?



Joxe AMIAMA IBARGUREN

Professeur d'université, docteur en
psychopédagogie – Espagne

Pour Joxe AMIAMA IBARGUREN, le risque de dépendance est aussi bien celui de l'élève à son accompagnant que l'inverse. Il explique qu'en Espagne, le système éducatif fonctionne sur trois niveaux. La législation nationale proclame que tous les élèves font partie de la classe. L'école définit ensuite ses propositions pédagogiques et d'accompagnement et chaque communauté autonome adapte la réglementation nationale. Le Pays Basque alloue une importante somme d'argent par élève scolarisé dans l'école publique. Cela a permis de réduire l'échec scolaire et de développer le nombre d'élèves de l'enseignement supérieur en situation de handicap.

Joxe AMIAMA IBARGUREN explique que le décret de 2004 a permis d'établir les fonctions, les avantages et les risques de l'accompagnement scolaire. La fonction principale est de favoriser la collaboration entre les différents acteurs au risque de provoquer des conflits. Il faut alors bien définir la quantité nécessaire de collaboration et bien situer l'accompagnement au sein d'une équipe pédagogique.

ÉCHANGES ENTRE INTERVENANTS

Christine GAVINI-CHEVET demande à Mary BERRILL comment s'effectue fait le passage aux études supérieures pour les élèves handicapés en Écosse ; Mary BERRILL explique qu'une législation de 2004 sur l'apprentissage a entériné les droits des enfants et élargi la définition des besoins spécifiques en termes d'éducation, bien au-delà du handicap. Cette loi prévoit également de garantir aux jeunes ayant des besoins spécifiques importants une période minimale de transition de dix-huit mois avant leur entrée à l'université. Cela s'inscrit dans un plan d'action appelé Smart Target. La période de transition permet au futur étudiant de visiter les établissements pressentis, de se renseigner et de demander la mise en place des moyens humains et technologiques nécessaires. Ce dispositif est un devoir légal, et les personnes peuvent saisir la justice pour réclamer cette transition si elle leur est refusée.

Christine GAVINI-CHEVET relève que la question de l'organisation scolaire entre les différents acteurs de l'inclusion a souvent été abordée dans les interventions. Elle demande à Patrice FONDIN quels progrès la France pourrait faire à ce sujet pour atteindre une logique d'autonomie ; Patrice FONDIN estime qu'il faut avant tout que l'école devienne pleinement inclusive, avec une collaboration entre les équipes enseignantes et les équipes médico-sociales. Par ailleurs, des expérimentations sont en cours dans les PIAL pour trouver une organisation au plus proche des établissements scolaires et coordonner les moyens d'accompagnement.

Christine GAVINI-CHEVET revient sur le terme de compétence évoqué en filigrane dans les différentes interventions. Elle cite Maryse LACOMBE qui considère que l'école doit travailler sur des compétences généralisables, qui pourront s'appliquer ensuite à la vie quotidienne ou professionnelle. Elle demande aux intervenants comment il serait possible de développer ces compétences transférables.

Joxe AMIAMA IBARGUREN rappelle qu'un élève actuellement en situation de handicap deviendra plus tard un adulte. Pour travailler sur les compétences sociales, il est important de travailler avec les autres élèves dans un contexte normalisateur. En cela, l'école inclusive est une opportunité pour tous les élèves.

Mary BERRILL explique que les différentes compétences qui participent au bien-être des personnes sont de plus en plus prises en compte en Écosse. Cela recouvre des compétences sociales, de résilience, ou de capacité à rebondir par exemple.

Catherine O'CARROLL déclare que le développement des compétences sociales fait partie du programme éducatif en Irlande. Elle ajoute qu'il y a désormais une plus grande coopération entre les différentes instances pour aider les étudiants à développer leurs compétences sociales. Cela est également inclus aux plans personnalisés pour les élèves.

ÉCHANGES AVEC LA SALLE

Un participant, chef d'établissement dans une école à Bruxelles, demande ce qu'il advient des jeunes en inclusion qui n'ont pas les moyens d'arriver à une réelle autonomie. Christine GAVINI CHEVET signale qu'il ne faut pas préjuger des capacités d'un élève mais lui fournir un accompagnement jusqu'à ce que ce soit avéré qu'il ne peut pas aller plus loin. Mary BERRIL explique qu'en Écosse, il y a un petit pourcentage de jeunes qui ont des besoins multiples et complexes. Dans leur cas, l'intervention de spécialistes est nécessaire. Mais avant que ces élèves soient retirés du système scolaire ordinaire, un certain nombre de mesures sont prises pour les accompagner du mieux possible, y compris pour leur donner des opportunités professionnelles.

Joxe AMIAMA IBARGUREN explique qu'au Pays Basque, un dispositif spécifique permet d'étendre la scolarisation jusqu'à 18 ou 21 ans pour les personnes qui présentent un handicap intellectuel. Cette scolarisation s'effectue au sein du système ordinaire, dans les mêmes établissements que les autres élèves. Il y a aussi d'autres possibilités pour ces personnes, notamment un accès favorisé au monde professionnel dans certaines entreprises spécialisées ou non.

Une participante, de l'association IRSAM, souhaite témoigner de son expérience en France, plus particulièrement en région Rhône-Alpes. Selon elle, il est important de parler de la coopération entre l'ARS et l'Éducation nationale avec la création des pôles de compétences et de prestations externalisées qui facilitent la collaboration des enfants et de leurs familles avec l'institution scolaire.

La mère d'une élève souhaite souligner les aspects qui ont fait défaut dans le parcours scolaire de sa fille. Selon elle, la complicité entre les professeurs et les AVS est essentielle car les enseignants ne sont pas formés à l'arrivée d'un enfant handicapé dans leur classe. À l'université, il est très difficile pour une personne handicapée de suivre les cours. Elle-même a dû arrêter de travailler pour que sa fille puisse étudier.

Catherine O'CARROLL explique que le système de plan personnalisé irlandais définit des cibles par rapport auxquelles il est possible d'évaluer si l'objectif est atteint ou non ; Patrice FONDIN déclare qu'en France, il y a un outil d'évaluation des besoins des élèves en situation de handicap appelé le GEVA-sco. La difficulté est de savoir si on évalue l'autonomie comme capacité à agir ou comme capacité à faire une activité seul, et la question se pose également en dehors du handicap. Il est difficile de prendre en compte toutes les dimensions de l'autonomie.

ÉCHANGES AVEC LA SALLE

Une participante, membre de l'association Dyslexiques de France, trouve que la question de l'autonomie est intéressante. Elle souligne qu'un besoin léger peut devenir un réel handicap s'il n'est pas pris en compte.

Une participante, référente « Réponse accompagnée pour tous » à la MDPH de Loire-Atlantique, fait remarque que les plans personnalisés de scolarisation doivent être établis en France par les MDPH qui ne sont pas toujours prêtes. Elle demande à quel niveau se fait ce plan personnalisé dans les autres pays ; Mary BERRILL répond que celui-ci est encadré par la loi en Écosse. Les écoles ont une ligne directrice à suivre et des indications pour l'évaluation avec des objectifs sur le court terme et sur le long terme. Il faut ensuite faire un plan sur mesure qui place les apprenants au centre de ce programme. Mais il y a encore des progrès à faire.

Catherine O'CARROLL explique que l'approche est similaire en Irlande où les plans individuels sont encouragés dans les écoles. De plus, on attend des élèves qu'ils s'impliquent dans ces programmes, au même titre que les enseignants et les parents. Joxe AMIAMA IBARGUREN précise qu'au Pays Basque, les plans personnalisés sont élaborés au début de l'année scolaire par une équipe pédagogique composée de spécialistes, de professeurs et d'accompagnants, puis réévalués au cours et à la fin de l'année.

Patrice FONDIN ajoute qu'en Italie, l'équivalent du PPS se fait au niveau des établissements et au sein d'équipes plus larges. Il évoque également des projets de vie développés à Rome qui s'adressent aux jeunes qui auraient trop des difficultés à suivre. Cela permet une inclusion en milieu scolaire sans scolarisation et forme les futurs citoyens à l'appréhension des personnes en situation de handicap.





Mila CHWAST

Étudiante de 21 ans en Master 1 de Psychologie Clinique à Paris Descartes, Mila Chwast est partie en Erasmus en 2017, au Trinity College de Dublin, où elle a eu la possibilité de demander un appartement adapté, en collocation avec deux autres personnes en situation de handicap, et suivre ses études avec succès.

Mila CHWAST raconte qu'elle a été en établissement spécialisée jusqu'à ses 8 ans, avant d'intégrer le milieu scolaire ordinaire, dans une école à Levallois. Au collège et au lycée, elle a pu bénéficier d'accompagnements qui l'ont beaucoup aidée d'un point de vue psychologique et pour son inclusion sociale.

Son témoignage

Mila CHWAST a commencé à se renseigner en première année de licence pour envisager une mobilité ERASMUS. On lui a demandé de revenir candidater un an plus tard pour un départ en Master 1. Le plus difficile a ensuite été de trouver un appartement adapté et une aide de vie. Elle a fait une demande d'appartement adapté dans Trinity College en décembre et a obtenu une réponse positive fin juillet, pour une rentrée en septembre. C'est sa famille qui s'est occupée de tout avec elle.

Mila CHWAST vivait à Dublin avec deux personnes handicapées mais qui n'étaient pas en fauteuil, comme elle. Elle bénéficiait d'une aide de vie qui venait matin et soir.

Elle explique que Trinity College est une université très ancienne, classée monument historique. Par conséquent, certains bâtiments n'étaient pas accessibles mais elle pouvait s'adresser à un référent handicap qui accédait à toutes ses demandes.

Le témoignage de Mila CHWAST illustre le passage d'une logique d'accompagnement à un processus d'autonomie.



Présentation d'un film de Fanchon HAMON

Responsable éditoriale, elle anime le pôle vidéo à la Délégation à la communication du ministère de l'éducation nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Innovation (DELCOM).

Elle réalise des reportages et des films institutionnels pour accompagner en images les campagnes et les priorités de la politique éducative des ministères.

Journaliste, de formation et de métier, sa mission est d'expliquer de manière claire et concise, le sens de l'action gouvernementale. À travers des portraits d'acteurs et des reportages sur les métiers il s'agit aussi d'incarner de manière positive les différentes missions de l'Éducation nationale.

Son témoignage

Fanchon HAMON explique que son objectif était de donner à voir et de communiquer sur le métier d'accompagnant dans le cadre d'une campagne de recrutement.

Fanchon HAMON a choisi de mettre en avant la posture de l'accompagnant par rapport aux autres adultes. Selon elle, le plus important pour l'accompagnant est de comprendre ce dont l'élève a besoin sans faire à sa place.

TABLE RONDE 2 : L'ESSENTIEL

Les pays représentés : l'Écosse, l'Irlande, l'Espagne et la France

A l'issue des échanges qui ont eu lieu dans le cadre de cette seconde table ronde, une problématique commune a émergée à propos de l'accompagnement des élèves en situation de handicap et des différentes politiques menées : comment favoriser la prise d'autonomie des élèves en situation de handicap ?

Un accompagnement sans dépendance :

Le premier constat est que l'accompagnement des élèves en situation de handicap est utilisé par tous les Etats représentés au sein de cette table ronde. L'accompagnement est effectué soit par des enseignants spécialisés ou professionnels de santé (Ecosse, Irlande), soit par un personnel dédié (Irlande, France, Espagne). De plus, l'importance de la coopération entre tous les acteurs, ainsi qu'avec tous les élèves, est soulignée par l'ensemble des intervenants comme un gage pour garantir un accompagnement réussi.

Pourtant, la notion d'accompagnement est parfois envisagée de manière négative, car synonyme de dépendance pour l'élève (Ecosse, Irlande). Le développement de l'autonomie de l'élève en situation de handicap est de plus en plus favorisé par le biais d'un accompagnement différent.

Un accompagnement vers l'autonomie :

La priorité pour le gouvernement écossais, par exemple, est de préparer les élèves à une vie d'adulte et de les aider à construire leur autonomie. Le matériel numérique est ainsi développé, ce qui incite les accompagnants à ne pas toujours rester à côté de l'enfant.

En Irlande, avant 2011, le système d'accompagnement était problématique. Les accompagnants étaient essentiellement affectés à des missions de soin et ils étaient parfois trop nombreux dans les classes ce qui mettait les enseignants mal à l'aise. Le système a été revu en 2014 avec une meilleure définition et une extension du rôle des accompagnants. Ce rôle est désormais conçu de manière à limiter la situation de dépendance qui pouvait se créer entre l'élève et son accompagnant, et à favoriser l'intégration des jeunes handicapés au sein du groupe des autres élèves.

Les accompagnants doivent à la fois permettre les progrès de l'élève qu'ils assistent et l'encourager à collaborer avec les autres élèves. Les accompagnants doivent désormais avoir un plan personnel pour leur élève et rendre compte des progrès de celui-ci vers davantage d'autonomie et d'indépendance.

La nécessité de l'environnement inclusif :

En France, les besoins en accompagnement concernent 175 000 élèves, soit un élève handicapé scolarisé sur deux. Face à cette augmentation constante du besoin, la question est aussi posée de savoir si l'aide humaine ne serait pas contradictoire avec le développement de l'autonomie. Les accompagnants ont un rôle déterminant auprès des élèves qui en ont besoin, mais leur activité ne doit pas s'exercer au détriment des autres intervenants. Les accompagnants doivent être intégrés au processus inclusif en interaction avec les autres professionnels. L'aide humaine a besoin d'être correctement positionnée afin de devenir un réel vecteur d'autonomie, et non pas de dépendance.

Il a été également souligné que l'accompagnement ne devrait constituer qu'un dernier recours : une situation de handicap résulte de l'interaction entre un environnement de vie inadapté et des capacités personnelles qui peuvent être altérées. Donc pour améliorer la participation sociale des élèves handicapés, il est possible d'adapter l'environnement de vie, de faire appel aux professionnels du domaine médico-social, et de mobiliser les autres élèves.

Vers la prise en compte des compétences sociales :

Enfin, chaque pays présent évoque l'importance de développer, dans un même temps, les compétences sociales de l'élève en situation de handicap. En Irlande, ces compétences sont même intégrées au sein des programmes éducatifs.

Les bonnes pratiques mises en valeur lors de la table ronde

En Écosse, la loi garantie aux jeunes ayant des besoins spécifiques importants une période minimale de transition de dix-huit mois avant leur entrée à l'université. Cela s'inscrit dans un plan d'action appelé Smart Target. La période de transition permet au futur étudiant de visiter les établissements pressentis, de se renseigner et de demander la mise en place des moyens humains et technologiques nécessaires. Ce dispositif est un devoir légal, et les personnes peuvent saisir la justice pour réclamer cette transition si elle leur est refusée.

En Espagne, la principale fonction de l'accompagnement scolaire est de favoriser la collaboration entre les différents acteurs, au risque de provoquer des conflits. La quantité de la collaboration nécessite alors d'être bien définie pour réussir à correctement situer l'accompagnement au sein d'une équipe pédagogique.

Au **Pays Basque** (Espagne), un dispositif spécifique permet d'étendre la scolarisation jusqu'à 18 ou 21 ans pour les personnes qui présentent un handicap intellectuel. Cette scolarisation s'effectue au sein du système ordinaire, dans les mêmes établissements que les autres élèves.

En France, l'expérimentation des Pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL) est en cours, afin de mettre en place un accompagnement au plus proche des établissements scolaires et de coordonner les moyens de cet accompagnement.

POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

3^{ème} Table Ronde

Jeudi 18 Octobre 2018 09 h 00 – 10 h 30

DE LA SPÉCIALISATION À LA FORMATION POUR TOUS



© Patrick Gaillardin/PictureTank - MEN

À l'instar de la majorité des pays européens, la France a adopté, en matière de scolarisation des élèves en situation de handicap, le modèle de l'école inclusive. Avec la mise en œuvre de loi de 2005, les élèves en situation de handicap pris en charge dans des établissements spécialisés ou dans des classes séparées se sont vus ouvrir de plus en plus largement les portes de l'école.

L'accès pour le plus grand nombre aux formes ordinaires de scolarité suppose que l'on mette l'accent sur la sensibilisation et la formation de l'ensemble des personnels impliqués. Dans cette perspective, comment former tous les enseignants à prendre en compte la diversité croissante de leurs élèves? Quel rôle prend la formation initiale des enseignants dans la compréhension des enjeux de l'école inclusive? Comment permettre aux enseignants d'adapter leurs pratiques aux particularités et besoins des élèves en situation de handicap? Quelle évolution de la formation des enseignants spécialisés peut-on envisager et pour quelles missions?



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE ET
DE LA JEUNESSE

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'INNOVATION

MODÉRATRICE



Isabelle BRYON
FRANCE

Déléguée ministérielle à l'inclusion scolaire auprès du ministère de l'Éducation nationale

INTERVENANTS



Becky BENWELL
ANGLETERRE

Assistante de direction, besoins spécifiques de l'éducation des personnes handicapées, Département de l'Éducation



Raffaele CIAMBRONE
ITALIE

Inspecteur de l'Éducation



Alain BOUHOURS
FRANCE

Chef du bureau de la personnalisation des parcours scolaires et de la scolarisation des élèves en situation de handicap au ministère de l'Éducation nationale (DGESCO).



Geneviève BÉDARD
QUÉBEC

Conseillère experte en adaptation scolaire, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur au Québec

Isabelle BRYON

Déléguée ministérielle à l'inclusion scolaire auprès du ministère de l'Éducation nationale

Isabelle BRYON, en ouverture, explique qu'elle a choisi d'illustrer la problématique de cette table ronde, par un film de Philippe FONTANA intitulé « Histoire d'avenir », car il présente la formation professionnelle et illustre pratiquement l'ensemble des modalités de scolarisation qui peuvent être proposées à un élève en situation de handicap : de la scolarité en milieu ordinaire avec de la rééducation, puis un accompagnement AESH. Lorsque les difficultés deviennent plus importantes, une ULIS, c'est à dire un dispositif d'appui à la scolarisation, ou encore la scolarisation au sein d'un établissement médico-social.



Présentation du film de Philippe FONTANA

Réalisateur et producteur de films, Philippe FONTANA est l'auteur de la série «Histoires d'avenir» réalisée pour l'ONISEP (Office National d'Information Sur les Enseignements et les Professions).

Philippe FONTANA a réalisé une série de quinze portraits filmés. L'objectif était pour lui de créer un corpus présentant le parcours de jeunes avec différentes situations de handicap. La série raconte le parcours scolaire et intime de ces jeunes et donne la parole aux personnes qui les accompagnent.

Becky BENWELL

Assistante de direction, besoins spécifiques de l'éducation des personnes handicapées, Département de l'Éducation – Angleterre

Becky BENWELL explique qu'en Angleterre il y a des coordinateurs de l'éducation pour les élèves ayant des besoins spécifiques. Cette fonction nécessite un niveau supérieur d'études et joue un rôle très important. Par ailleurs, une boîte à outil a été mise en place à destination des enseignants et des accompagnants, et il existe un portail numérique qui propose un grand nombre de documents et de ressources d'information et d'auto-formation pour les enseignants.



Geneviève BÉDARD

Conseillère experte en adaptation scolaire pour le ministère de l'Éducation – Québec.

Geneviève BÉDARD explique qu'au Québec la réussite éducative dépasse les apprentissages scolaires et s'attache à préparer les jeunes à devenir des citoyens actifs dans la société. Cela s'adresse à tous les élèves pour développer leur plein potentiel et nécessite un travail d'équipe avec le personnel de l'école et les membres de la communauté.

Elle ajoute qu'au Québec le système éducatif est décentralisé. Les décisions relatives à l'organisation des services et de la scolarisation ont lieu au niveau local. Le ministère de l'Éducation s'occupe de guider le réseau scolaire dans l'organisation des services pour les élèves handicapés. Ce n'est pas le diagnostic qui détermine les modalités de prise en charge de ces élèves mais l'analyse de leurs besoins et de leurs capacités.

Geneviève BÉDARD précise que des plans d'intervention sont établis dans les écoles pour mettre en place des services adaptés en concertation avec les enseignants, les parents et l'élève s'il peut participer. La fréquentation de la classe ordinaire ne cesse d'augmenter au Québec et elle varie selon les types de difficulté ou de handicap. Les élèves handicapés ont droit à la scolarisation jusqu'à 21 ans.

Elle ajoute qu'il y a 72 commissions scolaires dans le pays, chacune agissant comme un gouvernement local qui décide de l'organisation scolaire sur son territoire. Cela implique une grande variabilité dans l'organisation des services. La classe ordinaire est la plus fréquentée mais il existe également des classes spéciales et quelques écoles spécialisées.

Geneviève BÉDARD explique qu'il y a une formation initiale de quatre ans pour l'enseignement primaire et secondaire, ainsi qu'une formation de premier cycle spécialisée en adaptation scolaire et sociale, et un cursus de deuxième cycle pour former à la pédagogie des étudiants qui ont déjà une formation disciplinaire.

La formation à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale prépare à deux fonctions, la prise en charge d'une classe spéciale, ou le soutien à un enseignant auprès des élèves en difficulté. D'autre part, la formation initiale de tous les enseignants prévoit une préparation aux questions d'adaptation scolaire.



Raffaele CIAMBRONE

Inspecteur de l'Éducation et membre représentant auprès de l'Agence européenne pour les besoins éducatifs particuliers et l'éducation inclusive – Italie

Raffaele CIAMBRONE explique que le modèle d'inclusion italien a démarré en 1977. Les classes spéciales ont été abolies et le système inclusif repose sur le co-enseignement. En plus d'un enseignant curriculaire, les classes ont aussi un enseignant de soutien aux élèves en situation de handicap. L'enseignant de soutien est un enseignant spécialisé et diplômé. Actuellement, cette spécialisation requiert une formation de deux ans et demi, au cours de laquelle tout un semestre est dédié à un seul type de handicap.

Par ailleurs, Raffaele CIAMBRONE précise que tous les enseignants suivent une formation spécifique dans le cadre de leur formation initiale car ils ont tous des élèves avec des besoins spécifiques dans leurs classes. Il ajoute qu'il existe différents programmes d'étude gratuits. L'Italie s'apprête à publier un site et souhaite adapter la plateforme de e-learning française pour l'intégrer à son projet de formation.



Alain BOUHOURS

Chef du bureau de la personnalisation des parcours scolaires et de la scolarisation des élèves en situation de handicap au ministère de l'Éducation nationale (DGESCO) – France.

Alain BOUHOURS précise d'abord que la formation initiale ne relève pas du ministère de l'Éducation nationale, mais du ministère de l'Enseignement supérieur dont dépendent les universités. Celles-ci ont des ESPE (Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation) qui ont pour mission de former les enseignants. Chaque ESPE est autonome sur la formation qu'elle propose mais doit suivre le cadre réglementaire et le référentiel de formation. Elles ont l'obligation de former les enseignants à l'éducation inclusive mais il n'y a pas de quotité précise. On constate donc une inégalité territoriale, bien que la France soit centralisée.

Alain BOUHOURS déclare que les moyens déployés pour la formation continue se portent beaucoup vers l'enseignement spécialisé. Néanmoins, face à l'augmentation de la scolarisation des élèves en situation de handicap en écoles ordinaires, les besoins de formation des enseignants sont importants, d'où la nécessité de la formation continue.

Actuellement, les enseignants ne choisissent pas leur parcours en formation initiale. Ils peuvent ensuite se spécialiser pour travailler en ULIS ou en centre médico-social et suivre le CAPPEI. C'est une formation de 300 heures en alternance, reformée en 2017, qui forme des enseignants spécialisés. Alain BOUHOURS ajoute que pour les enseignants non spécialisés, il existe des modules d'initiative nationale qui dispensent des formations de 25 à 50 heures. L'offre s'est encore élargie en 2018 et représente maintenant 90 modules. Les académies proposent également des actions de formation continue aux enseignants.

ÉCHANGES ENTRE INTERVENANTS

Alain BOUHOURS rappelle qu'en plus de la formation, il est important de renforcer l'accompagnement des enseignants. C'est pourquoi le ministère développe des postes de professeurs ressources. Ce sont des professeurs déchargés de classes qui se déplacent pour aider d'autres enseignants auprès d'élèves en situation de handicap. Il ajoute qu'une plateforme numérique à destination des enseignants est en développement pour les aider à l'éducation inclusive.

Isabelle BRYON relève que la plupart des participants ont évoqué la multiplicité des intervenants. Elle leur demande comment se passe la coopération entre enseignants de soutien et enseignants curriculaires ; Raffaele CIAMBRONE déclare que c'est un sujet sensible. Il admet qu'après quarante ans d'inclusion en Italie, il y a un risque que le rôle éducatif se déplace sur l'enseignant de soutien. C'est pourquoi la formation doit donner à tous les enseignants les connaissances nécessaires pour accueillir des élèves en situation de handicap.

Geneviève BÉDARD évoque les services régionaux de soutien et d'expertise au Québec qui disposent d'un personnel spécialisé pouvant accompagner les enseignants. Elle ajoute que la formation et l'accompagnement sont en pleine évolution pour remédier aux inconvénients d'une formation unique pour tous. Les écoles développent ainsi des projets d'auto-évaluation et des partenariats avec des universités pour mettre en commun les savoirs issus de la recherche et de l'expérience.

Isabelle BRYON précise que des dispositifs de formation conjointe commencent à être initiés en France pour former ensemble les différents intervenants de l'éducation inclusive. Annette GERLACH estime que la formation à la carte semble être la mieux adaptée aux différentes problématiques soulevées par le modèle inclusif. Elle salue l'initiative italienne qui alloue une somme à chaque enseignant pour se former quand il le souhaite.



ÉCHANGES AVEC LA SALLE

Une participante, chef de service dans un institut médico-éducatif, s'interroge sur l'avenir de la formation de travailleur social. Elle demande s'il y aura des modules communs avec l'enseignement.

Alain BOUHOURS souligne que le système français est en pleine évolution. Il déclare que le ministère de l'Éducation nationale et celui de l'Enseignement supérieur collaborent déjà beaucoup, mais qu'il serait bénéfique de travailler également plus étroitement avec le ministère de la Santé. Il ajoute qu'il n'est pas question de supprimer les établissements spécialisés, mais qu'il faudrait envisager une plus grande collaboration entre le médico-social et l'école, notamment au sein du lieu de scolarisation.

Un participant, inspecteur de l'Éducation nationale dans l'Hérault, remarque que l'augmentation rapide du nombre d'élèves en situation de handicap dans les classes génère une grande hétérogénéité de niveaux. Certains élèves se retrouvent en sixième mais ont un niveau scolaire de maternelle. D'autres élèves ayant des troubles du comportement peuvent aussi poser des problèmes de sécurité dans la classe. Il demande donc quelle formation envisager pour la gestion de cette hétérogénéité de niveau et de comportement, et comment font les autres pays. Raffaele CIAMBRONE donne l'exemple de la didactique inclusive. Il recommande de trouver une façon d'enseigner qui donne à tous la possibilité de développer son habileté. Selon lui, les enseignants doivent pouvoir comprendre les enfants qu'ils ont en face d'eux.

Geneviève BÉDARD ajoute que cela rejoint les travaux sur la différenciation pédagogique. Certaines actions spécifiques peuvent bénéficier à plusieurs élèves. Par exemple, l'utilisation étendue de textes écrits exclut les élèves dyslexiques ou fatigués, mais l'utilisation de fichiers audio ou vidéo peut lever des barrières et permettre au plus grand nombre d'acquérir d'autres savoirs. L'enseignant doit être clair sur ce qu'il veut enseigner.

Un participant, inspecteur et conseiller technique auprès de la rectrice à Toulouse, souhaite revenir sur personnalisation. Il estime qu'un enseignant ne peut savoir comment s'y prendre avec un élève en situation de handicap tant qu'il n'y a pas été confronté en classe, et cela malgré la formation de base prévue dans le cursus initial. Il demande si la réforme des ESPE prévoit de renforcer cette formation de base. Alain BOUHOURS rappelle qu'aujourd'hui les enseignants sont formés en alternance. Il ne peut pas encore donner d'éléments sur le contenu de la réforme mais il pense que l'éducation inclusive sera nécessairement intégrée à la formation initiale des enseignants.

TABLE RONDE 3 : L'ESSENTIEL

Les pays représentés : l'Angleterre, l'Italie, le Québec et la France

A l'issue des échanges qui ont eu lieu dans le cadre de cette troisième table ronde, plusieurs thématiques communes ont émergées.

Des programmes de formation souvent définis à des échelles locales :

Au Québec, le système éducatif est décentralisé. Les décisions relatives à l'organisation des services et de la scolarisation ont lieu au niveau local. Le ministère de l'Éducation s'occupe de guider le réseau scolaire dans l'organisation des services pour les élèves handicapés. Ce n'est pas le diagnostic qui détermine les modalités de prise en charge de ces élèves mais l'analyse de leurs besoins et de leurs capacités.

Les plans d'intervention sont établis dans les écoles pour mettre en place des services adaptés en concertation avec les enseignants, les parents et l'élève s'il peut participer. Il existe 72 commissions scolaires dans le pays, chacune agissant comme un gouvernement local qui décide de l'organisation scolaire sur son territoire. Cela implique une grande variabilité dans l'organisation des services. La classe ordinaire est la plus fréquentée mais il existe également des classes spéciales et quelques écoles spécialisées.

Au Royaume-Uni, l'éducation est décentralisée, et que bien qu'il y ait une approche commune entre les différentes nations, celles-ci présentent des différences significatives.

En Angleterre, les décisions relatives à l'éducation des personnes ayant des besoins spécifiques ou en situation de handicap sont essentiellement confiées aux 150 autorités locales. Le gouvernement national établit le cadre législatif général. Le système scolaire anglais est très divers avec des écoles très autonomes.

En France, la formation initiale ne relève pas du ministère de l'Éducation nationale, mais du ministère de l'enseignement supérieur dont dépendent les universités. Les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) sont des composantes universitaires et ont pour mission de former les enseignants. Chaque ESPE est autonome sur la formation qu'elle propose, mais elle doit suivre le cadre réglementaire et le référentiel de formation. Elles ont l'obligation de former les enseignants à l'éducation inclusive mais il n'y a pas de quotité précise.

Le développement de la spécialisation dès la formation initiale :

Au Québec, il y a une formation initiale de quatre ans pour l'enseignement primaire et secondaire. Il y a également une formation de premier cycle spécialisée en adaptation scolaire et sociale, et un cursus de deuxième cycle pour former à la pédagogie des étudiants qui ont déjà une formation disciplinaire.

La formation à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale prépare à deux fonctions, la prise en charge d'une classe spéciale ou bien le soutien à un enseignant auprès des élèves en difficulté. D'autre part, la formation initiale de tous les enseignants prévoit une préparation aux questions d'adaptation scolaire.

En France, chaque ESPE a l'obligation de former les enseignants à l'éducation inclusive mais ces écoles sont libres de déterminer la quantité d'heures attribuées pour les formations initiales des enseignants. Les moyens déployés vers l'enseignement spécialisé se portent surtout sur la formation continue qui relève du ministère de l'éducation nationale. Toutefois, des réformes sont en cours pour intégrer davantage l'éducation inclusive au sein des formations initiales.

En Italie, le modèle d'inclusion a démarré en 1977. Les classes spéciales ont été abolies et le système inclusif repose sur le co-enseignement. En plus d'un enseignant « curriculaire », les classes ont aussi un enseignant de soutien aux élèves en situation de handicap. L'enseignant de soutien est un enseignant spécialisé et diplômé. Actuellement, cette spécialisation requiert une formation de deux ans et demi, au cours de laquelle tout un semestre est dédié à un seul type de handicap. De plus, tous les enseignants suivent une formation spécifique dans le cadre de leur formation initiale, car ils sont tous susceptibles d'accueillir des élèves avec des besoins spécifiques dans leurs classes.

En Angleterre, la formation initiale de tous les enseignants prévoit une compréhension des besoins de tous les enfants, y compris ceux en situation de handicap, et une connaissance des types d'accompagnement à mettre en place. En 2012, une grille d'évaluation a été établie pour guider les enseignants et prend en compte leur capacité à adapter leur enseignement aux élèves en situation de handicap.

Il existe aussi une formation plus spécialisée pour les enseignants en début de carrière qui souhaitent approfondir leur connaissance de l'éducation adaptée aux élèves ayant des besoins spécifiques. Elle est encore en cours de développement.

Un plus grand accompagnement des enseignants vers une meilleure coopération entre les acteurs :

En Angleterre il y a des coordinateurs de l'éducation pour les élèves ayant des besoins spécifiques. Cette fonction nécessite un niveau supérieur d'études et joue un rôle très important. Par ailleurs, une boîte à outil a été mise en place à destination des enseignants et des accompagnants, et il existe un portail numérique qui propose un grand nombre de documents et de ressources d'information et d'auto-formation pour les enseignants.

En Italie, il existe différents programmes d'études gratuites. L'Italie s'apprête à publier un site et souhaite adapter la plateforme de e-learning française pour l'intégrer à son projet de formation.

Au Québec les services régionaux de soutien et d'expertise disposent d'un personnel spécialisé pouvant accompagner les enseignants. De plus, les écoles développent des projets d'auto-évaluation et des partenariats avec des universités pour mettre en commun les savoirs issus de la recherche et de l'expérience.

En France, le ministère de l'éducation nationale et celui de l'enseignement supérieur coopèrent de plus en plus étroitement avec le ministère de la santé. Il n'est pas question de supprimer les établissements spécialisés, mais il est envisagé une plus grande collaboration entre le médico-social et l'école, notamment au sein du lieu de scolarisation. En plus de la formation, l'accompagnement des enseignants est progressivement renforcé : le ministère développe des postes de professeurs ressources. Ce sont des professeurs déchargés de classes qui se déplacent pour aider d'autres enseignants auprès d'élèves en situation de handicap. Une plateforme numérique à destination des enseignants est également en développement pour les aider à réussir l'éducation inclusive.

Les bonnes pratiques mises en valeur lors de la table ronde

Au Québec, les élèves handicapés ont droit à la scolarisation jusqu'à 21 ans. La fréquentation de la classe ordinaire ne cesse d'augmenter et elle varie selon les types de difficulté ou de handicap.

En France, pour les enseignants non spécialisés, il existe des modules d'initiative nationale, créés en fonction des besoins remontés, qui dispensent des formations de 25 à 50 heures.

Des dispositifs de formation conjointe entre les acteurs du médico-social et de l'éducation nationale commencent également à être initiés pour former les différents intervenants de l'éducation inclusive ensemble.

En Italie, la formation à la carte est possible, notamment par le biais d'une somme allouée à chaque enseignant pour se former quand il le souhaite.

En Angleterre, de nouvelles dispositions ont été mises en place pour favoriser le passage des jeunes à l'âge adulte et l'âge auquel les personnes peuvent bénéficier d'un accompagnement a été étendu à 25 ans.

Plateforme – Cap école inclusive



Présentation de la Plateforme Cap École Inclusive

Martine CARAGLIO présente la nouvelle plateforme de formation : « Cap école inclusive, confiance, apprentissages et partage ». Elle s'adresse à l'ensemble de la communauté éducative pour répondre à ses besoins de sensibilisation et de formation à l'inclusion. Cet outil ne peut remplacer la formation initiale ou continue en présentiel, mais il permet une formation numérique rapide et efficace. Martine CARAGLIO précise que la plateforme a été pensée pour servir de levier à deux niveaux, avec un pilier numérique et un pilier de ressources humaines.

Olivia LEMARCHAND, directrice générale adjointe de CANOPÉ, établissement public sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, chargé de proposer des ressources à destination des enseignants, ajoute que la plateforme a été conçue à partir d'une enquête effectuée auprès des enseignants pour identifier leurs besoins. Cela a permis d'établir des lignes directrices dans le travail. Le premier axe important était de partir de l'observation de l'enseignant. Ensuite, il semblait nécessaire de proposer des contenus pédagogiques, et de concevoir un site accessible et facile d'utilisation. Enfin, il était essentiel de permettre à l'enseignant de trouver de l'aide et de sortir de son isolement.

Elisabeth BINTZ, inspectrice de l'Éducation nationale, précise que la plateforme est conçue de manière à ce que l'enseignant soit accompagné. Dans le cas d'un problème spécifique en classe, le site peut proposer des solutions en faisant un diagnostic rapide de l'élève concerné grâce aux observations de l'enseignant. Il y a également un accès rapide à des ressources qui pourront être complétées par un accompagnement.

Olivia LEMARCHAND ajoute qu'un enseignant peut aussi s'informer plus largement sur un handicap, notamment en consultant des vidéos, des contenus d'experts, des émissions de radio, ou des témoignages d'enseignants. Il a également la possibilité de télécharger une grille d'observations et même de chercher de l'aide autour de lui, grâce à un moteur de recherche localisé. Martine CARAGLIO précise que la plateforme est en élaboration depuis un an, et que sa mise en œuvre est prévue pour la rentrée 2019.

POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

4^{ème} Table Ronde

Vendredi 19 octobre 10 h 45 – 12 h 15

DE LA SCOLARISATION À L'INSERTION SOCIALE ET PROFESSIONNELLE

D'une part, le droit à l'éducation garantit à chacun son insertion dans la vie sociale et professionnelle. D'autre part, tout employeur occupant au moins 20 salariés doit employer des handicapés dans une proportion de 6 % de son effectif salarié. Cependant, le chômage des personnes handicapées atteint 18 % (en 2013, pour les personnes disposant d'une reconnaissance administrative d'un handicap) alors qu'il atteint 10 % pour l'ensemble des personnes de 15 à 64 ans. Un tiers des jeunes de 15 – 24 ans en situation de handicap sont sans emploi... Quels dispositifs accompagnent les jeunes en situation de handicap de la formation à l'emploi ? Quels acteurs interviennent ? De quelle manière ? Quelles actions innovantes pourraient favoriser leur insertion sociale et professionnelle ?



© Laurent Villeret/PictureTank - MEN



MODÉRATRICE

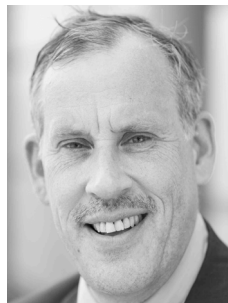


Marie-Pierre TOUBHANS

FRANCE

Coordinatrice générale de « Droit au Savoir »

INTERVENANTS



Stefan PLATZEK

ALLEMAGNE

Responsable de la formation, de la jeunesse et de la famille au sein de l'administration du Sénat de Berlin



Pirjo KOIVULA

FINLANDE

Conseillère d'Éducation, Agence Nationale Finlandaise pour l'éducation



Bertrand SIGNÉ

FRANCE

Président de l'association ARPEJEH (Accompagner la Réalisation des Projets d'Études de Jeunes Élèves et Étudiants Handicapés)



João RIBEIRO

PORTUGAL

Technicien en chef du système d'éducation publique dans le domaine de la psychologie

Marie-Pierre TOUBHANS

Coordinatrice générale de « Droit au Savoir »

Marie-Pierre TOUBHANS, coordinatrice générale de « Droit au Savoir », un collectif inter-associatif et inter-handicap qui promeut la poursuite d'études des jeunes en situation de handicap de plus 16 ans et leur insertion sociale et professionnelle, souligne l'enjeu que constitue l'accompagnement des jeunes en situation de handicap pour les aider à se projeter dans un futur professionnel.

Pirjo KOIVULA

Conseillère d'éducation à l'Agence Nationale Finlandaise pour l'éducation – Finlande

Pirjo KOIVULA déclare que la société finlandaise est fondée sur les notions d'égalité et d'équité, ce qui est une bonne base pour l'éducation inclusive. Elle ajoute qu'en Finlande, on ne parle pas vraiment de personnes handicapées mais qu'il existe trois niveaux d'accompagnement en fonction des besoins de chacun.

Il y a des éducateurs spécialisés dans les écoles depuis les années 1960. Ils travaillent dans des classes ordinaires et sont là pour aider tous les élèves afin de ne pas stigmatiser les élèves handicapés. Le modèle éducatif est très souple. Il s'attache à évaluer la situation des élèves, à établir un plan écrit pour eux mais s'intéresse également à l'environnement d'apprentissage.

Pirjo KOIVULA explique que de nombreux services psychologiques et médico-sociaux sont mis en place pour les élèves qui en auraient besoin et que chaque jeune a droit à une éducation secondaire et supérieure. Dès l'école primaire, les enseignants guident et conseillent les enfants dans leurs parcours, puis dans l'enseignement secondaire ce sont des spécialistes qui assument ces tâches pour l'orientation des jeunes. Elle ajoute que les élèves sont formés autant que possible à pouvoir mener une vie autonome par la suite. Le nombre d'étudiants avec des besoins particuliers a considérablement augmenté dans l'enseignement secondaire et supérieur depuis quinze ans. Actuellement, 20% des jeunes handicapés en âge de travailler occupent un emploi à temps complet, 50% d'entre eux ont eu un travail temporaire ou un contrat aidé au cours des 2 dernières années, et ils sont 30% à avoir une excellente capacité de travail.

Marie-Pierre TOUBHANS demande à Pirjo KOIVULA quelles sont les pistes d'amélioration et d'expérimentation pour garantir l'insertion sociale et professionnelle en Finlande ; Pirjo KOIVULA explique qu'en Finlande, tant que la personne handicapée est scolarisée, c'est la responsabilité de son école de favoriser son intégration. Après l'école, la « Garantie pour les jeunes » donne le droit à tous les jeunes de moins de 25 ans et aux diplômés de moins de 30 ans, soit d'obtenir un emploi, soit de suivre une formation professionnelle s'ils sont sans emploi.

Elle estime qu'en Finlande l'insertion professionnelle est considérée comme un droit pour tous, et que ce droit est garanti par l'état providence à travers tout un réseau inter-administrations qui coordonne les différents services proposés aux personnes en situation de handicap. Elle ajoute qu'il existe un certain nombre de mesures sur le marché de l'emploi, comme les contrats aidés temporaires et les subventions allouées aux entreprises qui emploient de personnes handicapées. Les agences pour l'emploi proposent également des services d'accompagnement aux jeunes qui en ont besoin.



João RIBEIRO

Technicien en chef du système d'éducation publique dans le domaine de la psychologie au sein de la Direction des Services de l'Éducation spécialisée et des soutiens socio-éducatifs du ministère portugais de l'Éducation – Portugal

João RIBEIRO rappelle que l'inclusion sociale n'est pas possible sans emploi, sans salaire qui permette d'être autonome. Jusqu'à cette année, les étudiants portugais qui ne pouvaient pas terminer l'éducation obligatoire jusqu'à 18 ans étaient dirigés vers des cycles de formation professionnelle afin de pouvoir entrer sur le marché du travail. Il explique que plusieurs mesures ont été prises en 2015 pour adapter le cadre de qualification national. Désormais, il existe des références de formations adaptées aux personnes handicapées et une formation d'intégration pour développer des compétences d'autonomie et acquérir des savoir-faire appliqués au monde du travail. Néanmoins, le taux de chômage des personnes handicapées reste élevé au Portugal.

João RIBEIRO évoque aussi la nouvelle loi portugaise sur l'éducation inclusive qui propose une approche à plusieurs niveaux pour garantir l'accès des élèves aux programmes. Il y a des mesures universelles, des mesures sélectives et des mesures supplémentaires pour les personnes sévèrement handicapées. Quant au marché du travail, un élève qui suit un plan d'éducation personnalisé doit aussi bénéficier d'un plan de transition personnalisé conformément aux principes d'universalité de l'éducation et d'autodétermination. Il faut prendre en compte les besoins et les intérêts de l'apprenant, et respecter son identité linguistique et culturelle.



Stefan PLATZEK

Responsable de la formation, de la jeunesse et de la famille au sein de l'administration du Sénat de Berlin – Allemagne

Stefan PLATZEK explique que l'éducation en Allemagne est confiée à la gestion autonome de seize provinces. Il souhaite parler de ce qui se fait à Berlin où il exerce. Il rappelle que le système d'apprentissage est dual en Allemagne. 50% des étudiants allemands entrent dans le monde du travail par ce biais. Les étudiants doivent trouver une entreprise et obtenir un contrat de formation professionnelle.

Le rôle de Stefan PLATZEK est de fournir des enseignements professionnels dans ce cadre en centre de formation. Il existe aussi des formations professionnelles pour les jeunes qui ne trouvent pas d'entreprise, ce qui est souvent le cas des étudiants en situation de handicap.

Stefan PLATZEK ajoute qu'il est aussi responsable de l'agence pour l'emploi des jeunes, ainsi que de la transition de l'école à l'emploi en général. C'est à dire qu'il s'attache à renforcer l'orientation de tous les élèves du secondaire pour faciliter leur intégration au monde du travail.

Il remarque qu'il y a de plus en plus d'étudiants avec des besoins particuliers dans l'enseignement secondaire, et que son département s'efforce de les suivre au-delà en proposant des formations. Il existe une formation reconnue à l'échelle nationale par les entreprises qui garantit aux étudiants d'obtenir un emploi s'ils réussissent à l'examen final. Pour les étudiants à besoins spécifiques, des méthodes de compensation, des ajustements relatifs à la structure de la formation et des mesures de soutien aux entreprises ont été mis en place.

Stefan PLATZEK déclare que dans le cas où ce type de parcours ne serait pas possible pour certains étudiants, il existe des ateliers aménagés en centre de formation. L'objectif est que tous les étudiants soient complètement formés. Si aucune formation n'est possible pour certains jeunes, les entreprises sont encouragées à les employer par des compensations financières ou un soutien pour prendre des mesures d'adaptation.



Bertrand SIGNÉ

Président de l'association ARPEJEH (Accompagner la Réalisation des Projets d'Études et Étudiants Handicapés) – France

Bertrand SIGNÉ confirme que les entreprises doivent trouver un intérêt à embaucher des personnes en situation de handicap. Cependant, il souligne que cet intérêt n'est pas nécessairement économique et qu'il peut correspondre à des engagements sociaux. Ainsi, certaines entreprises signent des accords pour embaucher des jeunes handicapés. Mais il arrive que ces sociétés ne parviennent pas à embaucher car il n'y a pas de jeunes formés et qualifiés pour les postes requis.

L'association ARPEJEH travaille donc en amont pour orienter les étudiants vers les niveaux de qualification demandés par les entreprises. Son but est de rapprocher les jeunes en situation de handicap à l'entreprise par des stages ou en les informant sur certains métiers. Comme tous les jeunes, un jeune handicapé ne sait pas forcément ce qu'il veut faire, mais en plus, il rencontre des difficultés. Le rôle d'ARPEJEH est de s'inscrire dans la durée pour diminuer ces difficultés.



ÉCHANGES ENTRE INTERVENANTS

LES ACTEURS :

João RIBEIRO précise que le système public, étant en pleine évolution, il ne s'agit plus de se reposer sur les organismes proposant des services aux personnes ayant des besoins particuliers. Désormais, le système d'emploi public dispose de ressources pour accompagner les personnes en situation de handicap dans leurs démarches.

Il ajoute que d'un point de vue éducatif, le nouveau cadre réglementaire exige la création d'une équipe multidisciplinaire dans chaque école. Cette équipe a notamment pour fonction de faire le lien avec la communauté et les différentes institutions pour coordonner les mesures d'accès à la vie professionnelle et à l'éducation supérieure.

Stefan PLATZEK précise qu'il y a beaucoup d'acteurs en Allemagne mais que leurs actions sont coordonnées grâce aux agences pour l'emploi. Il existe également une équipe de conseil qui intervient dans tous les établissements secondaires. Ces équipes sont composées d'un enseignant de l'établissement en question, d'un professeur de l'enseignement professionnel et d'un membre de l'agence fédérale pour l'emploi.

Stefan PLATZEK ajoute qu'un nouveau dispositif est en cours de développement. Il s'agit d'un « contrôle des talents » qui proposera un bilan de compétence aux élèves au début du secondaire, et les informera sur les différents métiers qui leur correspondent. Ensuite, les élèves pourront suivre un apprentissage. Cette partie de la formation est coordonnée par la Chambre du commerce et des métiers et par les syndicats et les associations professionnelles.

Bertrand SIGNÉ souligne l'importance d'une bonne coordination entre les entreprises et les différents acteurs de l'enseignement. Pour cela il faut des objectifs réalistes et mesurables communs. Selon lui, par exemple, le stage de troisième n'est pas encore bien adapté pour les jeunes en situation de handicap. C'est typiquement le genre de projets sur lesquels il faudrait faire des progrès.

ÉCHANGES AVEC LA SALLE

Un participant, conseiller technique du recteur de l'académie de Poitiers, indique qu'en France, il existe un milieu protégé pour l'accès professionnel aux jeunes en situation de handicap. Il demande aux invités se cela leur semble concurrentiel ou complémentaire d'une inclusion réelle dans le milieu professionnel ; Stefan PLATZEK répond qu'il y a aussi un milieu protégé en Allemagne mais que le principal objectif est d'inclure tout le monde sur le marché du travail. Pour lui, c'est un atout d'avoir un milieu protégé.

Selon Pirjo KOIVULA, il est essentiel d'intégrer les personnes handicapées au marché du travail en Finlande, et non pas de leur attribuer une rente ; João RIBEIRO précise qu'il existe également un milieu protégé pour le placement des personnes handicapées au Portugal. Mais ces mesures sont limitées dans le temps pour chaque personne, et donc peu efficaces. Selon lui, ces systèmes de protection peuvent être préjudiciables.

Un participant, chargé de mission handicap dans une école d'ingénieurs, indique qu'une enquête de la Conférence des Grandes Écoles révèle que les étudiants handicapés diplômés d'un Master 2 dans ces écoles ont quasiment le même taux d'emploi que les autres étudiants. Il demande si les résultats sont comparables en Allemagne et au Portugal ; Stefan PLATZEK répond qu'à qualifications équivalentes, les personnes en situation de handicap ont un avantage par rapport aux autres étudiants en Allemagne. João RIBEIRO explique qu'au Portugal, en ayant les mêmes qualifications qu'un autre jeune, une personne handicapée bénéficie des quotas d'embauche. Il remarque que le problème se situe au niveau du manque de qualification.

Un participant de Toulouse rappelle que 60 % des élèves en situation de handicap sont déficients intellectuellement. Leur insertion dans la vie professionnelle ordinaire est un enjeu majeur, qui est loin d'être encore atteint. Il demande aux intervenants si l'insertion professionnelle de ces personnes déficientes intellectuellement est également un enjeu dans leurs pays ; João RIBEIRO confirme que la déficience cognitive est un obstacle important au marché de l'emploi au Portugal. Cela est dû notamment au plus faible niveau de qualification de ces personnes. Il suggère de concentrer les efforts pour leur permettre d'atteindre le plus haut niveau d'éducation possible. Stefan PLATZEK est d'accord avec João RIBEIRO, la situation est similaire en Allemagne. Bertrand SIGNÉ reconnaît qu'il est plus facile pour les personnes diplômées d'une Master 2 ou d'un BTS d'accéder au monde du travail. L'association Arpejeh travaille de plus en plus avec des syndicats professionnels où le niveau de qualification requis est moindre.

Un participant demande s'il y a un équivalent à l'emploi aidé en Europe. Il précise que ce sont des emplois destinés aux personnes ayant des difficultés à exercer un emploi seules, mais qui ne relèvent pas pour autant de structures spécialisées et sont accompagnés de médiateurs. João RIBEIRO explique qu'au Portugal il y a les centres de ressources de l'agence pour l'emploi qui comprend des unités spécifiques pour suivre le placement des personnes handicapées. C'est plus ou moins ce qui correspond aux emplois aidés ; Stefan PLATZEK répond qu'il y a un accompagnement dans l'éducation en Allemagne mais il ne sait pas si cela existe au niveau du marché de l'emploi ; Annette GERLACH déclare que l'un de ses collègues d'Arte au bureau de Berlin est malvoyant et bénéficie d'un auxiliaire qui l'accompagne au travail.



Jean-François Dufresne

Directeur général de la société
ANDROS

Jean François Dufresne rejoint en 2006 le Groupe agro-alimentaire Andros en tant que Directeur Général et membre du Directoire. En 2001, il fonde l'association « Apprendre Autrement », qui gère un petit groupe d'enfants et adolescents avec un encadrement spécialisé approprié. Il en est toujours le président.

Convaincu que l'emploi des autistes dans les entreprises était possible, et générateur de grands bénéfices pour l'entreprise, la collectivité et bien sûr les autistes eux-mêmes, Jean-François DUFRESNE a créé en 2015 l'association « Vivre et Travailler Autrement », qui porte un dispositif innovant permettant à des adultes autistes de travailler à mi-temps en milieu ordinaire et de bénéficier d'un encadrement spécialisé. L'objectif de Jean-François Dufresne est désormais d'essaimer ce modèle gagnant dans d'autres entreprises.

Son témoignage

Jean-François DUFRESNE explique que son fils est un autiste sévère. Il regrette que les personnes handicapées soient d'abord considérées en fonction de leurs incapacités plutôt qu'en fonction de leurs capacités. Son association se bat pour que les entreprises comprennent que les autistes ont des qualités très efficaces en entreprise. Chez Andros, il y a actuellement neuf employés autistes. Ils peuvent effectuer des tâches très variées à partir du moment où elles sont séquencées et adaptées.

L'essentiel est qu'ils bénéficient, dans l'entreprise, d'un programme totalement inclusif et d'une prise en charge globale qui facilite leur autonomie.

TABLE RONDE 4 : L'ESSENTIEL

Les pays représentés : l'Allemagne, la Finlande, le Portugal et la France

A l'issue des échanges qui ont eu lieu dans le cadre de cette quatrième table ronde, plusieurs considérations ont fait jour au sujet de l'insertion professionnelle des jeunes en situation de handicap.

Le développement des compétences adaptées au marché du travail :

En Finlande, dès l'école primaire, les enseignants guident et conseillent les enfants dans leurs parcours, puis dans l'enseignement secondaire ce sont des spécialistes qui assument ces tâches pour l'orientation des jeunes. Elle ajoute que les élèves sont formés autant que possible à pouvoir mener une vie autonome par la suite. Le nombre d'étudiants avec des besoins particuliers a considérablement augmenté dans l'enseignement secondaire et supérieur depuis quinze ans. Actuellement, 20% des jeunes handicapés en âge de travailler occupent un emploi à temps complet, 50% d'entre eux ont eu un travail temporaire ou un contrat aidé au cours des 2 dernières années, et ils sont 30% à avoir une excellente capacité de travail.

Au Portugal, jusqu'à cette année, les étudiants portugais qui ne pouvaient pas terminer l'éducation obligatoire jusqu'à 18 ans étaient dirigés vers des cycles de formation professionnelle afin de pouvoir entrer sur le marché du travail. Plusieurs mesures ont été prises en 2015 pour adapter le cadre de qualification national. Désormais, il existe des références de formations adaptées aux personnes handicapées et une formation d'intégration pour développer des compétences d'autonomie et acquérir des savoir-faire appliqués au monde du travail. Néanmoins, le taux de chômage des personnes handicapées reste élevé au Portugal.

La multiplication des aides à l'emploi des jeunes en situation de handicap :

En Finlande, il existe un certain nombre de mesures sur le marché de l'emploi, comme les contrats aidés temporaires et les subventions allouées aux entreprises qui emploient des personnes handicapées. Les agences pour l'emploi proposent également des services d'accompagnement aux jeunes qui en ont besoin.

En France, il existe un milieu protégé pour l'accès professionnel aux jeunes en situation de handicap. Les entreprises doivent trouver un intérêt à embaucher des personnes en situation de handicap. Cependant, cet intérêt n'est pas nécessairement économique et il peut correspondre à des engagements sociaux. Ainsi, certaines entreprises signent des accords pour embaucher des jeunes en situation de handicap.

En Allemagne il y a aussi un milieu protégé et le principal objectif est d'inclure tout le monde sur le marché du travail.

Au Portugal, il existe aussi un milieu protégé pour le placement des personnes handicapées. Mais ces mesures sont limitées dans le temps pour chaque personne et donc peu efficaces. Ces systèmes de protection peuvent être préjudiciables.

Les bonnes pratiques mises en valeur lors de la table ronde

En Finlande, tant que la personne handicapée est scolarisée, c'est la responsabilité de son école de favoriser son intégration. Après l'école, la « Garantie pour les jeunes » donne le droit à tous les jeunes de moins de 25 ans et aux diplômés de moins de 30 ans, soit d'obtenir un emploi, soit de suivre une formation professionnelle s'ils sont sans emploi. L'insertion professionnelle est considérée comme un droit pour tous, et que ce droit est garanti par l'État providence à travers tout un réseau inter-administrations qui coordonne les différents services proposés aux personnes en situation de handicap.

POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

Pratiques innovantes



ANGLETERRE

De nouvelles dispositions ont été mises en place pour favoriser le passage des jeunes à l'âge adulte et l'âge auquel les personnes peuvent bénéficier d'un accompagnement a été étendu à 25 ans.

DANEMARK

Pour permettre le passage entre le système de l'établissement spécialisé vers l'inclusion scolaire en milieu ordinaire, les enseignants spécialisés ont été accompagnés notamment par le biais de la « matrice d'inclusion », un outil pour faciliter la coordination des activités des différents spécialistes, basé sur trois critères :

- l'inclusion physique de l'élève ;
- l'inclusion sociale de l'élève ;
- l'inclusion psychologique de l'élève.

Cette matrice permet d'évaluer le degré d'inclusion sous différents critères et favorise le dialogue entre les divers intervenants. De plus, les élèves font partie des acteurs essentiels au système inclusif. Leurs « compétences inclusives » sont ainsi développées. Ainsi, cette initiative engage la participation active et la reconnaissance de tous les élèves.

ESPAGNE

L'accompagnement scolaire repose sur la collaboration entre les différents acteurs de l'équipe pédagogique, même si des conflits peuvent parfois émerger de ce type d'organisation. Ce système nécessite de définir en amont, et avec précision, l'aménagement de l'accompagnement des élèves en situation de handicap. Au Pays basque, un dispositif spécifique permet d'étendre la scolarisation jusqu'à 18 ou 21 ans pour les personnes qui présentent un handicap intellectuel. Cette scolarisation s'effectue au sein du système ordinaire, dans les mêmes établissements que les autres élèves.

FINLANDE

Tant que la personne handicapée est scolarisée, c'est la responsabilité de son école de favoriser son intégration. Après l'école, la « Garantie pour les jeunes » donne le droit à tous les jeunes de moins de 25 ans et aux diplômés de moins de 30 ans, soit d'obtenir un emploi, soit de suivre une formation professionnelle s'ils sont sans emploi. L'insertion professionnelle est considérée comme un droit pour tous et ce droit est garanti par l'état à travers un réseau inter-administrations qui coordonne les différents services proposés aux personnes en situation de handicap.

ÉCOSSE

La loi garantit aux jeunes ayant des besoins spécifiques importants une période minimale de transition de 18 mois avant leur entrée à l'université. Cette disposition s'inscrit dans un plan d'action appelé « Smart Target ». La période de transition permet au futur étudiant de visiter les établissements pressentis, de se renseigner et de demander la mise en place des moyens humains et technologiques nécessaires. Ce dispositif est un devoir légal, et les personnes peuvent saisir la justice pour réclamer cette transition si elle leur est refusée. La priorité pour le gouvernement écossais est de préparer les élèves à une vie d'adulte et de les aider à construire leur autonomie. Le matériel numérique est ainsi développé, ce qui incite les accompagnants à ne pas toujours rester à côté de l'enfant.

QUÉBEC

Ce n'est pas le diagnostic qui détermine les modalités de prise en charge de ces élèves, mais l'analyse de leurs besoins et de leurs capacités. En outre, les écoles développent des projets d'auto-évaluation et des partenariats avec des universités pour mettre en commun les savoirs issus de la recherche et de l'expérience.

Les élèves handicapés ont droit à la scolarisation jusqu'à 21 ans. La fréquentation de la classe ordinaire ne cesse d'augmenter et varie selon les types de difficulté ou de handicap.

Un projet-pilote inédit a récemment pris place dans trois écoles primaires : des classes spécialisées pour enfants ayant des difficultés graves d'apprentissage se sont transformées en classes ordinaires. Le but : offrir à ces élèves les services d'orthophonistes, d'orthopédagogues et de psychologues dans les classes ordinaires.

SUÈDE

- En Suède, la catégorisation du handicap n'est pas spécifique ; certains élèves sont identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers.
- Un partenariat éducatif entre les enseignants et les élèves est en place, selon lequel les deux parties sont considérées comme des apprenants.

ITALIE

Tous les élèves en situation de handicap, indépendamment du type et du niveau de la gravité des troubles, sont intégrés dans les classes communes, en milieu ordinaire.

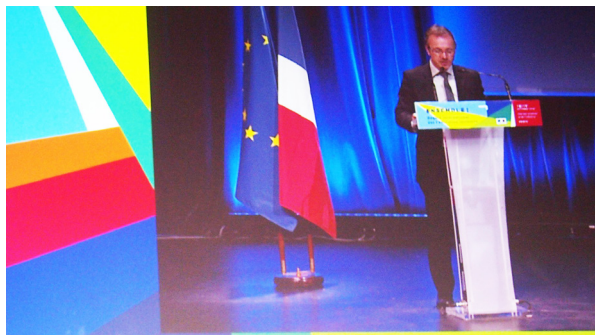
En plus d'un enseignant « curriculaire », les classes disposent d'un enseignant de soutien avec une formation spécifique aux différents types de déficience et rompu à toutes les formes d'intégration en faveur des élèves en situation de handicap.

La formation à la carte est possible, notamment par le biais d'une somme allouée à chaque enseignant pour se former quand il le souhaite.

Enfin, le chef d'établissement est un acteur central ayant pour mission de favoriser l'inclusion de tous les élèves à besoins éducatifs spécifiques.

CONCLUSIONS

Jean-Marc HUART,
Directeur général de
l'Enseignement scolaire



Jean-Marc HUART adresse également ses remerciements à tous les acteurs qui ont permis l'organisation et le déroulement de cette conférence. Il souligne l'importance des échanges qui ont eu lieu au cours des deux jours de colloque dans le but commun d'accueillir tous les enfants à l'école. Il estime que cette réunion voulue par Jean-Michel BLANQUER a permis de faire progresser la cause de l'éducation inclusive et souligne la différence des réalités et des situations vécues par les élèves handicapés. Il rappelle la volonté partagée par tous que chaque enfant puisse s'épanouir pleinement. L'école de la République a pour vocation d'accueillir tous les enfants et de lever les freins à leur réussite. Le service public de l'éducation doit veiller à l'inclusion scolaire de tous les enfants comme l'affirme l'article L. 111-1 du Code de l'éducation.

Pour une école de la confiance, Jean-Marc HUART exprime le souhait du ministère d'aller encore plus loin dans l'inclusion scolaire, en garantissant à tous les élèves des parcours de scolarisation adaptés, la possibilité d'une poursuite d'études dans l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle et sociale. Cette confiance est celle des parents et des élèves dans l'engagement des professeurs, mais également la confiance des personnels de l'Éducation nationale dans l'institution. La politique défendue vise à mieux informer, à mieux former et mieux accompagner les enseignants et les accompagnants.

Jean-Marc HUART recense un certain nombre de mesures mises en place dans ce sens. Il évoque ainsi l'offre de formations croisées avec le secteur médico-social, la création de postes d'enseignants ressources supplémentaires et le développement d'outils pédagogiques et de ressources sur les bonnes pratiques. La création de nouveaux emplois d'accompagnant est également prévue avec des conditions de recrutement assouplies et une formation d'adaptation à l'emploi obligatoire. Afin de diversifier les modalités de scolarisation, le ministère compte créer 250 unités locales d'insertion et doubler le nombre d'unités d'enseignement externalisées au sein de l'école.

Ces mesures visent toutes à offrir aux élèves des parcours de scolarisation cohérents et sans rupture, qui débouchent sur une qualification. Un groupe de travail a été constitué pour faire évoluer la procédure d'aménagement d'examen. De plus, les élèves dont la situation de handicap ne leur permet pas d'accéder à un diplôme bénéficient d'une attestation de compétences. Tout cela est possible grâce à la collaboration du monde de l'éducation et du secteur médico-social.

Développer pleinement l'école inclusive relève de la responsabilité de tous : c'est l'ambition prioritaire du Ministère de l'Éducation et de la Jeunesse.

POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

Comparaisons internationales

RESSOURCES DOCUMENTAIRES

Fiches pays



ALLEMAGNE

Cadre légal et réglementaire

Le droit à l'éducation des personnes en situation de handicap est inscrit dans la Cadre légal et réglementaire générale (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, article 3) , au chapitre 12 du code social (Sozialgesetzbuch XII – Sozialhilfe) ainsi que dans la Cadre légal et réglementaire des différents Länder. Le développement et l'organisation de l'éducation spéciale dans les Länder ont été harmonisés par plusieurs résolutions adoptées par la Conférence permanente des ministres de l'Éducation et des Affaires culturelles des Länder (Kultusministerfkonferenz, KMK). Les recommandations de la Conférence permanente s'appliquent aux élèves ayant des « besoins éducatifs particuliers » (BEP), que la scolarisation ait lieu en milieu ordinaire ou dans une école spéciale.

Organisation

Les élèves à BEP bénéficient soit d'une éducation avec un soutien en milieu ordinaire en coopération ou avec l'assistance et le soutien pratique d'un enseignant spécialisé, soit de formules de soutien pédagogique spécialisé coopératif entre écoles ordinaires et spécialisées. L'éducation des élèves à BEP est de plus en plus perçue comme une mission pour toutes les écoles . Le soutien spécialisé est réparti en dix catégories. Le diagnostic des besoins éducatifs particuliers se réfère à une description des besoins spécifiques individuels. Le système de financement est basé sur les besoins au niveau des écoles spécialisées. L'indicateur des besoins est le nombre d'élèves ayant des BEP.

Accompagnement

Le soutien aux élèves à BEP est assuré essentiellement par des enseignants spécialisés issus d'écoles spécialisées ou de services sociaux. Leur mission consiste notamment en la mise en œuvre d'actions de prévention et d'éducation conjointes dans les écoles ordinaires. L'acquisition des compétences nécessaires est obtenue dans le cadre d'une formation initiale de quatre ans assortie de deux ans de stage.

Aménagement d'épreuves d'examen

La recommandation du 20 novembre 2011 de la KMK aborde la question du droit à l'aménagement de scolarité et de passation d'examen pour les élèves en situation de handicap. Le principe de ces aménagements est de rétablir une égalité des candidats et élèves, en reconnaissant une difficulté accrue liée au handicap (Nachteil) et en proposant un rééquilibrage (Nachteilsausgleich) correspondant : il s'agit donc de mesures individualisées, prise au cas par cas.

Par exemple, en Rhénanie du Nord-Westphalie, cela se traduit en termes de procédure par une demande individuelle (qui peut aussi être proposée par l'équipe pédagogique en accord avec l'élève et ses tuteurs légaux) reposant sur un certificat médical. Dans le cadre du contrôle continu, l'équipe pédagogique conseille la direction de l'école qui décide des mesures à prendre ; dans le cadre d'un examen de type baccalauréat, la direction d'établissement saisit les services compétents au niveau de chaque « rectorat » (Schulaufsicht - Regierungspräsidien) qui décident pour chaque demande séparément.

Le rapport statistique de la KMK indique en 2014 un pourcentage reconnu officiellement de 6,96% des élèves scolarisés, soit 508.386 élèves, dans les enseignements primaire et secondaire généraux relevant de l'éducation inclusive avec handicap corporel, mental, social ou émotionnel, et ayant donc le droit à un aménagement.

Les aménagements peuvent être d'ordre divers, en termes d'horaires (temps de passation allongé, pauses plus longues), techniques (mise à disposition de matériel type loupe, ordinateur, documents en braille, etc.), d'espace de travail (organisation de la place du candidat, conditions de silence, etc.) ou de personnels (présence de personnel spécialisé). Dans certains cas particuliers (autisme), les sujets peuvent même être modifiés.

Insertion professionnelle

Il existe une équipe de conseil qui intervient dans tous les établissements secondaires. Ces équipes sont composées d'un enseignant de l'établissement en question, d'un professeur de l'enseignement professionnel et d'un membre de l'agence fédérale pour l'emploi. Un nouveau dispositif est en cours de développement. Il s'agit d'un « contrôle des talents » qui proposera un bilan de compétence aux élèves au début du secondaire, et les informera sur les différents métiers qui leur correspondent. Ensuite, les élèves pourront suivre un apprentissage. Cette partie de la formation est coordonnée par la Chambre du commerce et des métiers et par les syndicats et les associations professionnelles.

Les étudiants doivent trouver une entreprise et obtenir un contrat de formation professionnelle. Il existe aussi des formations professionnelles pour les jeunes qui ne trouvent pas d'entreprise, ce qui est souvent le cas des étudiants en situation de handicap. L'Allemagne s'attache à renforcer l'orientation de tous les élèves du secondaire pour faciliter leur intégration au monde du travail.

Il existe également une formation reconnue à l'échelle nationale par les entreprises qui garantit aux étudiants d'obtenir un emploi s'ils réussissent à l'examen final. Pour les étudiants à besoins spécifiques, des méthodes de compensation, des ajustements relatifs à la structure de la formation et des mesures de soutien aux entreprises ont été mis en place.

Enfin, dans le cas où ce type de parcours ne serait pas possible pour certains étudiants, il existe des ateliers aménagés en centre de formation. L'objectif est que tous les étudiants soient complètement formés. Si aucune formation n'est possible pour certains jeunes, les entreprises sont encouragées à les employer par des compensations financières ou un soutien pour prendre des mesures d'adaptation.

ANGLETERRE

Cadre légal et réglementaire

La Cadre légal et réglementaire repose sur deux textes. La loi de 1996 sur l'éducation (« Education Act ») définit le cadre pour la prise en charge des BEP. Ce texte est complété par un code de conduite (« Special Educational Needs Code of Practice ») fixant les lignes qui s'imposent aux autorités locales et aux établissements d'enseignement. La notion de « special educational needs » (BEP) est définie par la loi d'une façon assez extensive. Il s'agit de difficultés de compréhension, de concentration, d'élocution, de difficultés physiques ou sensorielles, émotionnelles, comportementales ou relationnelles. La notion de handicap est aussi définie par la loi. C'est également une définition large. Une personne est handicapée si elle est affectée d'une déficience physique ou mentale qui a un effet notable et à long terme sur sa capacité à mener une activité quotidienne normale.

Organisation

L'accueil des élèves en situation de handicap repose sur un dispositif très décentralisé d'intervention sociale. Une collaboration est recherchée entre l'école ordinaire, lieu d'intégration, et les structures spécialisées appelées à jouer un rôle d'accompagnement et de soutien pour les élèves ayant des BEP plus importants. Dans certaines régions, il n'existe pas d'écoles spécialisées et tous les enfants fréquentent une école ordinaire ; dans d'autres, les écoles spécialisées constituent une part importante du système éducatif. La prise en compte des BEP est financée par l'État. Le gouvernement central attribue des financements aux autorités locales pour l'éducation qui sont responsables des établissements ordinaires et spécialisés. Si l'action publique est restreinte, elle est compensée par l'intervention d'organisations à but non lucratif.

Accompagnement

La scolarisation s'articule autour d'un coordinateur désigné par l'équipe enseignante. Il supervise la prise en charge par l'identification à un stade précoce des enfants et de leurs besoins. La réponse à ces besoins suit le principe de l'approche graduée : mise en œuvre des mesures ; contrôle des progrès de l'élève ; liaison avec les parents et avec les agences de soutien externe ; soutien du personnel enseignant de l'école. Cette approche graduée se fait de façon informelle à l'initiative de l'enseignant, en concertation avec les parents. Elle est formalisée sous la forme d'un « plan individuel d'éducation ». En 2011, 3% des enfants en âge d'être scolarisés ont fait l'objet d'un rapport d'éducation spéciale. 75% d'entre eux ont suivi une scolarité à l'école ordinaire. Pour les autres, en raison de difficultés plus importantes, une demande d'évaluation a été réalisée par l'école ou les parents. La procédure d'orientation, qui relève des autorités locales, est strictement codifiée. Elle se déroule en deux étapes, dans un délai maximum de 26 semaines. Elle comprend :

- Une évaluation des besoins d'éducation spéciale menée avec l'école, un psychologue, un médecin, les services sociaux, en étroite collaboration avec les parents ;
- Le rapport d'éducation spéciale qui décrit les besoins spécifiques de l'enfant et le type d'aide qu'il doit recevoir. Ce rapport définit des objectifs à long terme, et fixe des étapes à court terme pour un suivi régulier. Il propose un établissement spécialisé ou des aménagements complémentaires avec l'école.

Le statut de professeur qualifié requiert des compétences minimales avant de pouvoir suivre une formation aux BEP, à savoir une connaissance des procédures d'identification, d'évaluation et de prise en charge des besoins particuliers dans l'éducation ordinaire. La formation complémentaire s'effectue après un an d'expérience professionnelle sur la base du volontariat. La plupart des enseignants suivent des cours privés de courte durée .

DANEMARK

Cadre et réglementation

Les mesures danoises en matière d'intégration des personnes en situation de handicap sont le résultat d'un processus de développement continu depuis le début des années 1970, qui a marqué le passage d'une politique d'assistance à une politique de compensation du handicap. Dans le même temps, à la suite d'une réforme de décentralisation, la responsabilité des institutions pour les personnes handicapées a été attribuée aux comtés et cette nouvelle responsabilité a changé la manière de penser le handicap.

Ainsi, dès le début des années 1990, le parlement danois a adopté une résolution concernant l'égalité des chances entre personnes handicapées et non handicapées avec la volonté de permettre aux personnes en situation de handicap d'accéder aux conditions de vie les plus ordinaires possibles. Cet objectif émane directement de la mentalité danoise fondée sur le bien-être et l'égalitarisme.

Organisation

La politique danoise en faveur des personnes handicapées s'est développée sur la base de trois principes :

➤ **Le concept de handicap lié à l'environnement**

Le Danemark a retenu la définition des Nations Unies qui figure dans les règles pour l'égalité des chances pour les personnes souffrant de handicap : « le terme handicap signifie la perte ou la limitation des opportunités de prendre part à la vie de la communauté à égalité avec les autres ».

➤ **Le principe de compensation**

Selon ce principe, la société offre aux personnes handicapées un certain nombre de services d'aide destinés à limiter ou supprimer autant que possible les conséquences de leur handicap. La compensation peut consister en aides personnelles individuelles : fauteuil roulant, aides auditives, publication sur disque de matériaux écrits pour les personnes sourdes, etc. La compensation peut également consister à organiser la société de manière à ce qu'elle soit plus accessible aux personnes handicapées. La compensation est gratuite pour l'individu et attribuée sans considération de revenus.

➤ **Le principe de la responsabilité du secteur**

Ce principe signifie que la responsabilité de l'égalité des chances des personnes handicapées dans un secteur spécifique de la société relève de l'autorité responsable du secteur en question. Ainsi, depuis 30 ans, tous les secteurs de la société sont tenus de s'adapter au handicap. Une révolution à partir de laquelle les personnes handicapées n'ont plus été considérées comme des malades.

Les enfants très handicapés qui ont besoin d'une éducation spécifique sont scolarisés dans des classes spécialisées. Les comtés sont responsables de celles-ci. Elles peuvent se dérouler dans des écoles spécifiques, dans des écoles jumelées où se côtoient une école classique et une école spéciale, ou dans une école ordinaire. Les jeunes qui sont très sévèrement handicapés et qui n'ont aucune chance de terminer leurs études secondaires dans le système éducatif classique peuvent recevoir à la place une éducation spécifique organisée selon les règles fixées par la loi danoise sur l'éducation spéciale des adultes. Cependant, cette loi ne comporte aucune règle sur la mise en place d'une telle éducation et chaque comté est libre de décider comment cette formation doit être organisée.

Les grandes mesures danoises en matière de handicap

- 1953 : La Constitution établit la base légale de la politique danoise relative aux personnes handicapées. Son article 75 dispose que toute personne incapable de se maintenir elle-même ou de maintenir les personnes à sa charge, a le droit de recevoir une assistance publique quand aucune autre personne n'en est responsable.
- 1960 : Malgré l'idée traditionnelle de non intervention de l'administration dans le marché du travail, la loi de réhabilitation impose une obligation de traitement préférentiel des personnes handicapées dans l'accès à certains métiers du marché public du travail.
- 1974 : La loi d'assistance sociale supprime la législation spéciale sur les services pour les personnes handicapées, plaçant celles-ci dans une position d'égalité avec d'autres groupes et réglemente les ateliers de réadaptation. La loi stipule que toute aide peut être accordée à quelqu'un nécessitant une assistance en vue du développement ou du recouvrement de ses capacités professionnelles ou des soins, un traitement spécial ou une aide scolaire.
- 1994 : La loi d'assistance sociale impose le devoir général d'assister toute personne nécessitant une orientation, un soutien économique ou pratique, des soins spéciaux de réhabilitation ou d'éducation. C'est le besoin particulier, et non le handicap, qui détermine le besoin d'assistance.
- 2007 : Réforme pour améliorer l'apport de traitement et de soutien aux enfants porteurs de handicap et à leur famille.



ÉCOSSE



Cadre légal et réglementaire

La priorité pour le gouvernement est de préparer les élèves à une vie d'adulte et de les aider à construire leur autonomie. Le matériel numérique est ainsi développé, ce qui incite les accompagnants à ne pas toujours rester à côté de l'enfant.

Organisation et financement

Autorité responsable du développement des politiques éducatives, le gouvernement écossais a formalisé un cadre légal et réglementaire spécifique aux élèves en situation de handicap dans le cadre de la loi de 2004 sur l'éducation . Contrairement aux lois antérieures telles que la loi sur l'éducation de 1980 et celle de 2000 sur les normes dans les écoles écossaises, la loi de 2004 introduit le concept de « besoins en soutien supplémentaire à l'enseignement ». Amendé en 2009, ce texte requiert des autorités locales qu'elles identifient les élèves en situation de handicap, organisent un suivi de leurs besoins de manière coordonnée en impliquant l'ensemble des membres de la communauté éducative. La loi de 2010 sur l'égalité protège quant à elle les élèves en situation de handicap d'éventuelles discriminations : inscription dans les établissements scolaires, adaptation des enseignements et aménagement des infrastructures. En 2012, cette loi s'est étendue aux établissements privés. Deux ans plus tard, la loi sur l'enfance et la jeunesse a acté, d'une part, la création de postes de référent en charge de la coordination des suivis de plans individualisés, et, d'autre part, la mise en œuvre de composantes développées dans le modèle Getting it right for every children : description de stratégies, de pratiques et d'approches visant à une amélioration de la qualité de l'accueil et de l'enseignement. Les droits des enfants nécessitant un soutien supplémentaire à l'apprentissage ont été renforcés en 2016 par l'introduction du cadre national d'amélioration du système éducatif écossais .

Formation des enseignants

Depuis 2012, dans sa formation initiale conditionnant sa titularisation, chaque enseignant est dans l'obligation de suivre des modules portant sur les valeurs de justice sociale et l'éducation inclusive. Si le professeur souhaite exercer auprès d'élèves en situation de handicap, il doit suivre un parcours de spécialisation, soit en université, soit dans le cadre de la formation continue. Dans chaque établissement, des professeurs qualifiés et spécialisés ont pour rôle de proposer à leurs collègues des ressources disponibles dans leurs disciplines qu'ils puissent adapter à leurs contenus d'enseignement. Ils peuvent également enseigner avec le professeur ou travailler directement avec les élèves en situation de handicap.



ESPAGNE



Cadre légal et réglementaire

Le cadre législatif doit être analysé au niveau national et au niveau régional. Au niveau national, le système d'éducation spécialisée (Educación Especial), conçu comme un système parallèle au système d'éducation ordinaire, a été créé en 1970. En 1978, le « Plan national d'éducation spécialisée » a établi quatre principes fondamentaux, inscrits ensuite dans la loi de 1982 sur l'intégration sociale des handicapés : la standardisation ; l'intégration scolaire ; la sectorisation de la prise en charge éducative ; l'individualisation de l'éducation. Le programme d'intégration des élèves souffrant de handicap au sein d'établissements scolaires ordinaires a été initié en 1985 puis généralisé par la « Loi organique générale sur le système éducatif » de 1990. Un décret paru en 1995 oblige toutes les écoles publiques à assurer l'enseignement pour les élèves à besoins particuliers. Enfin, la « Loi organique sur l'éducation » de 2006 réaffirme, d'une part, les principes fondamentaux de l'éducation inclusive, et, d'autre part, que les communautés autonomes ont autorité et les compétences en matière d'éducation et gèrent donc le contenu et l'organisation des ressources éducatives matérielles ainsi que le personnel pour la scolarisation des élèves en situation de handicap . Les communautés ont intégré ces principes dans leur propre Cadre légal et réglementaire : ainsi, en Andalousie, la « Loi d'éducation » du 26 décembre 2007 fait suite à la « Loi organique sur l'éducation de 2006 » ; elle garantit une amélioration des conditions de scolarisation des élèves en situation de handicap et réaffirme les principes de normalisation, d'inclusion scolaire et sociale, de flexibilité, de personnalisation de l'enseignement et de coordination inter administrative.

Organisation

Il existe une politique d'inclusion importante des enfants handicapés dans le cursus scolaire, le plus souvent dans des établissements « ordinaires ». L'intégration couvre l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire obligatoire, la formation professionnelle et l'adaptation et la réservation de place à l'université.

L'évaluation psychopédagogique est menée par les équipes d'orientation éducative ou d'orientation scolaire. Au vu de l'évaluation, un avis sur la scolarisation en milieu ordinaire ou spécialisé est émis après avoir recueilli l'avis des parents et selon les caractéristiques et possibilités de l'école dans la région. La décision est prise par le département provincial pour l'éducation.

Plusieurs types de dispositifs d'intégration des élèves en situation de handicap dans les établissements ordinaires existent (l'organisation est semblable dans les différentes communautés autonomes) :

– Une intégration à temps complet dans une classe ordinaire avec des mesures d'adaptation du programme et de soutien matériel et personnel à l'élève.

– Une intégration dans des « centres (ou classes) d'éducation particulière » au sein de certains établissements scolaires publics ordinaires quand le handicap de l'élève nécessite des équipements particuliers et l'intervention de personnels spécialisés difficilement généralisable. L'intégration peut intervenir à temps partiel dans une classe ordinaire de référence correspondant à l'âge de l'élève avec : des mesures d'adaptation du programme et l'apport d'un soutien matériel et personnel ; un soutien éducatif intensif et spécifique aux élèves en situation de handicap dans le cadre de petits groupes, hors de la classe ordinaire, dans une salle adaptée à leurs besoins (handicap moteur/auditif/visuel/troubles généralisés du développement).

– La prise en charge éducative complète dans des classes d'éducation spécialisées au sein de certains établissements ordinaires.

– Enfin, une scolarisation combinée entre un établissement ordinaire et un centre d'éducation spécialisé. Cette solution est toutefois rarement privilégiée.

L'exemple de la communauté autonome à Madrid

Les mesures de soutien spécifiques sont organisées par cycle ou par année scolaire durant une partie du temps scolaire pour des petits groupes d'au moins trois élèves (le nombre dépend du handicap), encadrés par un professeur spécialisé en pédagogie thérapeutique, en orthophonie ou en langue des signes. Chaque groupe d'élèves bénéficie de six heures de soutien par semaine au minimum, de neuf heures au maximum si l'organisation de l'établissement scolaire le permet. Ces cours se déroulent en dehors du temps scolaire ou pendant les heures de classe ordinaires durant lesquelles les élèves en situation de handicap ne peuvent pas pleinement réaliser les activités demandées. L'aide fournie aux élèves se concentre sur l'espagnol, les mathématiques et la littérature . Par exemple, pour des élèves atteints de troubles autistes, les groupes sont composés de cinq élèves. Ils sont encadrés par un professeur spécialisé en orthophonie ou en pédagogie thérapeutique ainsi que par un éducateur ou travailleur social/auxiliaire de vie.

Toutes les communautés autonomes gèrent des « centres d'éducation spécialisée » vers lesquels les enfants sont orientés quand ils souffrent d'un ou de plusieurs handicaps graves qui ne peuvent pas leur permettre de suivre correctement une scolarité, même aménagée, dans un établissement ordinaire.

L'éducation au sein de ces centres spécialisés est organisée en trois cycles :

- L'éducation maternelle spécialisée de trois à cinq ans ;
- L'éducation obligatoire de six à 16/18 ans ;
- Les programmes de transition vers la vie adulte de 17 à 19–21 ans.

Par exemple, dans la communauté autonome de Madrid, la gestion du personnel et des ressources matérielles est confiée au « service d'éducation spécialisé et d'orientation » qui coopère avec les différentes directions générales impliquées et les « services des unités des programmes éducatifs » des différentes directions territoriales.

Accompagnement

Les enseignants de soutien spécialisés sont intégrés au sein de l'équipe éducative de l'établissement primaire ou secondaire. Leur rôle est très important auprès de l'enfant et des enseignants « ordinaires ». Ils apportent une aide aux familles et coopèrent avec d'autres professionnels. De leur côté, les équipes psychopédagogiques conseillent les enseignants, suivent les progrès de l'élève et veillent à l'implication des familles. Il existe deux possibilités pour la formation : soit une formation spécialisée initiale de trois ans ; soit, comme tous les enseignants, un cours de 80 heures consacré aux besoins éducatifs particuliers et aux difficultés d'apprentissage. La formation complémentaire s'adresse aux enseignants du primaire des écoles ordinaires ou des institutions éducatives séparées. Obligatoire, elle dure trois ans. Les enseignants spécialisés occupent les responsabilités suivantes :

- L'élaboration du programme adapté aux élèves en situation de handicap en coopération avec l'ensemble des personnels spécialisés concernés ;
- Le soutien des élèves, individuellement ou en petits groupes, avec les travailleurs sociaux et autres personnels spécialisés, au sein même de la classe ou dans une autre classe de l'école ordinaire ;
- L'orientation des enseignants ordinaires.

La gestion des personnels spécialisés dans la communauté autonome de Madrid

Les aides de type sanitaires sont gérées et financées par le Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse, du Sport, en collaboration avec le Ministère de la Santé. Chaque année, la Direction des Ressources Humaines du Ministère de l'Éducation détermine les besoins en personnel sanitaire pour chaque établissement. Le Ministère de la Santé met ensuite, à la disposition du Ministère de l'Éducation, les personnels nécessaires à travers les intuitions nécessaires correspondantes. Le personnel qui intervient est employé par le service de santé de Madrid, l'organisme qui gère les services de santé public de la communauté. Il dépend également du Ministère de l'Éducation pour l'organisation plus fonctionnelle de son temps de travail.

Pour ce qui concerne l'aide de type « assistance pédagogique », les éducateurs et les travailleurs sociaux/auxiliaires de vie, qui prennent en charge les élèves en situation de handicap individuellement ou en petit groupe, sont associés à l'équipe pédagogique pour l'élaboration du programme adapté et le suivi de chaque élève.

Tout au long de la scolarité de l'élève en situation de handicap (de la maternelle au lycée), ce sont les administrations éducatives des communautés autonomes qui gèrent et attribuent les ressources matérielles et en personnels aux différents établissements scolaires publics en fonction de leurs besoins.

Aménagements d'épreuves d'examens

Le texte de référence est la résolution du 10 mars 2010 de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales.

Cette résolution prévoit une adaptation des épreuves en fonction du handicap. Le texte précise que ces adaptations peuvent être de différentes natures :

- Adaptation de la durée des épreuves. Cette augmentation ne peut pas dépasser 20 minutes supplémentaires par exercice ;
- Adaptation des espaces ;
- Adaptation du type d'épreuves avec la mise à disposition de tous les moyens matériels et humains nécessaires.

En fonction du handicap, deux types de modifications sont prévues :

1/ Un examen avec une adaptation non significative du programme :

- Les contenus restent identiques ;
- Les exercices à réaliser sont moins nombreux ;
- Les énoncés sont adaptés ;
- Des exemples sont ajoutés ;
- Les barèmes sont modifiés (les fautes d'orthographe ne sont pas prises en compte de la même manière).

2/ Un examen avec une adaptation significative du programme :

- Une partie du programme est supprimées ;
- Les exercices à réaliser sont moins nombreux ;
- Les énoncés sont adaptés ;
- Des exemples sont ajoutés ;
- Les barèmes sont modifiés (les fautes d'orthographe ne sont pas prises en compte de la même manière).

Dans les universités, 5% des places disponibles sont réservées à des étudiants dont le handicap a été reconnu à hauteur d'au moins 33%. Les universités disposent d'une totale liberté pour augmenter le nombre de places réservées à ces étudiants.

FINLANDE

Cadre légal et réglementaire

Les dispositions de la « Loi sur la non-discrimination », entrée en vigueur en 2004, s'appliquent également à l'éducation. La loi interdit la discrimination fondée sur l'âge, l'origine ethnique ou nationale, la citoyenneté, la langue, la religion, la conviction, l'opinion, la santé, le handicap, l'orientation sexuelle ou toute autre raison.

Organisation

La Finlande dispose, au niveau national, d'un directeur de l'éducation inclusive. Celle-ci se construit avec trois niveaux de soutien : individuel pour tous les enfants ; intensifié pour les élèves en difficulté ; spécial pour ceux pour qui le soutien intensifié ne suffit pas . En 2016, 16,4% des élèves de l'école fondamentale (âgés de sept à 16 ans) ont bénéficié d'un soutien intensifié ou d'un soutien spécial.

L'exemple de l'école primaire de Lauttasaari à Helsinki

En 2016-2017, pour 870 élèves, le personnel encadrant se compose de 49 enseignants « ordinaires », quatre enseignants spécialisés, un/e infirmier/ère, un/e psychologue, un/e assistant/e social/e. 27 élèves ont le statut d' « élève handicapé » soit 4,5% (10,9% à Helsinki). Ils sont intégrés au groupe-classe, mais bénéficient d'une aide et de cours supplémentaires d'au moins deux heures.

Accompagnement

Lors de leur cursus universitaire en études pédagogiques, les étudiants peuvent choisir un module de 60 ECTS, composé de sept cours (dyscalculie, dyslexie, cognition et apprentissage, difficultés comportementales, etc.), et effectuer un stage de 20 heures par semaine pendant six semaines sur deux lieux de stage différents. A côté des enseignants spécialisés, les services éducatifs emploient des assistants sociaux, des conseillers pédagogiques, des psychologues, des médecins, des conseillers scolaires et divers thérapeutes. Les écoles spéciales appartenant à l'État et les institutions spécialisées professionnelles ont également des travailleurs sociaux, des infirmiers, du personnel d'hébergement et d'autres employés assurant par exemple le transport scolaire .

Aménagement des épreuves d'examen

Les élèves souffrant de très forts handicaps peuvent être évalués non pas par matière mais selon les domaines d'activité (« activity areas ») suivants : motricité, langage et communication, compétences sociales, compétences dans les activités de la vie quotidienne et aptitudes cognitives.

L'objectif de l'enseignement organisé par domaines d'activité est de fournir aux élèves des connaissances et des compétences qui leur permettent de prétendre à une existence aussi autonome que possible.

Dans le cadre d'une instruction organisée par secteurs d'activité, l'évaluation repose également sur les domaines d'activité. Cette évaluation est toujours verbale.

Insertion professionnelle

Il existe un certain nombre de mesures sur le marché de l'emploi, comme les contrats aidés temporaires et des subventions allouées aux entreprises qui emploient des personnes handicapées. Les agences pour l'emploi proposent également des services d'accompagnement aux jeunes qui en ont besoin.

Actuellement, 20% des jeunes handicapés en âge de travailler occupent un emploi à temps complet. 50% d'entre eux ont obtenu un travail temporaire ou un contrat aidé au cours des deux dernières années, et ils sont 30% à présenter d'excellentes dispositions professionnelles.

FRANCE

Cadre légal et réglementaire

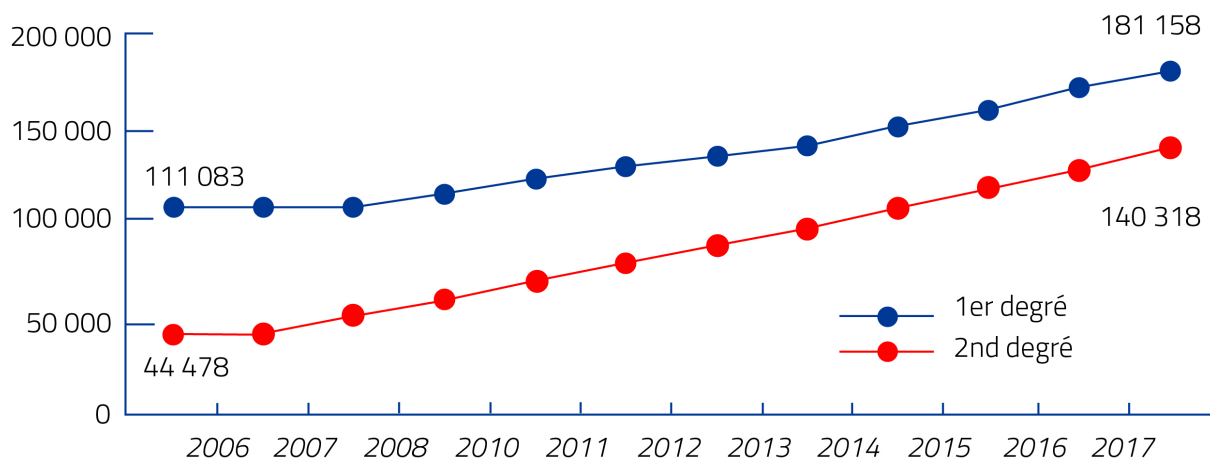
Depuis la loi du 11 février 2005 relative à l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées et la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, des avancées majeures ont été réalisées vers une École plus inclusive. Elles consacrent notamment le principe que le service public de l'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants sans aucune distinction : quels que soient les besoins particuliers de l'élève, c'est à l'école de s'assurer que l'environnement est adapté à sa scolarité.

Organisation

Des effectifs en augmentation constante :

À la rentrée scolaire 2017, 321 476 élèves en situation de handicap étaient scolarisés dans les écoles et établissements publics et privés, relevant du ministère de l'Éducation nationale : 181 158 dans le 1er degré et 140 318 dans le 2nd degré.

Évolution des effectifs d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire



Un diversification des modes de scolarisation :

- Les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) est une modalité de scolarisation inclusive dont les effectifs sont limités à 12 élèves maximum. Afin de répondre à la demande grandissante d'orientation en ULIS, le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse **prévoit poursuit** l'implantation de ces unités dans les écoles et dans les établissements scolaires. En 2017, 92 525 élèves étaient scolarisés dans 8 629 ULIS. A la rentrée scolaire 2018, 250 ULIS supplémentaires ont été créées.

- La stratégie nationale pour l'autisme au sein des troubles neuro-développement (TND) 2018-2022, annoncée par le Premier ministre le 6 avril 2018, se traduit concrètement par la création de 180 nouvelles unités d'enseignement en maternelle autisme (UEMA) ; 45 unités d'enseignement en élémentaire ; d'ULIS généralistes en école élémentaires et en collège ; et la création de 30 ULIS spécialisées troubles du spectre autistique (TSA) en lycée professionnel.
- Les parcours de formation des élèves sourds sont élargis grâce à la création d'un pôle d'enseignement pour les jeunes sourds (PEJS) dans chaque académie. Ce déploiement passe par la création d'une classe d'élèves sourds recevant des enseignants dans toutes les matières en langues des signes ou une classe mixte mêlant des élèves sourds et entendants, avec un enseignant entendant et un co-enseignant, d'ici la rentrée 2019.

Accompagnement humain des élèves en situation de handicap :

Les personnels chargés d'accompagner les élèves en situation de handicap ont pour mission de favoriser leur autonomie. Deux catégories de personnes remplissent cette mission : les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH), personnels sous contrat de droit public, recrutés sur critères de qualification professionnelle ; les agents engagés par contrat aidé, sous contrat de droit privé régi par le Code du Travail et dont le contrat peut se transformer en contrat d'AESH sous condition d'ancienneté.

À la rentrée scolaire 2018, 4 500 nouveaux contrats d'accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) ont été créés afin de répondre à l'augmentation constante du besoin ; 6 400 contrats aidés ont également été transformés en contrats AESH afin d'améliorer les conditions de scolarité des élèves en situation de handicap. Avec ces emplois supplémentaires, le nombre total d'accompagnants recrutés s'élève à 57 800 équivalents temps plein (ETP). A ce contingent s'ajoutent les 2 600 ETP d'AESH-collectifs affectés dans les unités localisées d'inclusion scolaire (ULIS).

Pour la première fois depuis dix ans, les AESH dépassent le nombre d'emplois aidés, ce qui souligne la détermination du ministère à offrir des emplois plus robustes aux accompagnants. Depuis la rentrée 2018, ces accompagnants interviennent auprès des 175 000 élèves en situation de handicap disposant d'une notification d'aide humaine par les maisons départementales des personnes handicapées (MDPH).

Les pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL)

Les PIAL sont expérimentés dans chaque académie à partir de la rentrée 2018. L'objectif de l'expérimentation est d'améliorer l'accompagnement des élèves en situation de handicap dans un projet collectif où s'articulent :

- évaluation des besoins éducatifs particuliers ;
- diversité de l'offre de formation ;
- différenciation pédagogique ;
- organisation de l'aide humaine ;
- projet d'établissement. Dans le cadre de cette expérimentation, le focus de la compensation est déplacé vers celui de l'organisation pédagogique ;
- coordination des moyens d'accompagnement en pôle, dans une organisation plus globale des aides humaines, pédagogiques, éducatives et thérapeutiques ;
- mobilisation de tous les enseignants pour identifier les besoins des élèves et mettre en œuvre les réponses adéquates au niveau de la classe, mais aussi de l'établissement.

Cette expérimentation s'inscrit dans une démarche plus générale d'auto-évaluation et d'amélioration continue de la qualité, au niveau de l'école et de l'établissement scolaire. À cet effet, un outil d'auto-évaluation « Qualinclus » est mis à disposition des établissements engagés. Dans chaque académie, une dizaine d'établissements (écoles, collèges, lycées généraux et technologiques, lycées professionnels) pourront participer à l'expérimentation. Les établissements disposant d'une ULIS ou d'une unité d'enseignement autisme seront privilégiés ; ainsi que ceux déjà engagés dans la démarche « Qualéduc », un outil mis à disposition des établissements et des corps d'inspection pour développer une démarche d'assurance qualité.



IRLANDE



Cadre légal et réglementaire

La loi sur l'éducation de 1998 accorde des droits aux parents d'élèves quant à la prise en charge de leurs enfants par le système scolaire. Parallèlement, elle oblige les écoles à prendre en charge la diversité des besoins, des valeurs et des traditions des familles irlandaises. Dans le préambule de la loi de 1998, il est explicitement fait référence aux enfants en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers.

Dans ce cadre, les écoles doivent utiliser les ressources dont elles disposent pour s'assurer que les besoins éducatifs des élèves à besoins éducatifs particuliers sont identifiés et pris en charge. Les conseils d'administration des écoles et des établissements scolaires doivent publier la politique interne d'admission et de prise en compte/charge des enfants en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers (EBEP). Ces conseils sont également tenus de préparer et de mettre à jour régulièrement le projet d'école qui décline les mesures que l'école se propose de mettre en œuvre pour permettre l'égalité d'accès et la pleine participation aux activités des EBEP. Le ministère de l'Education et des Compétences (DfES) est tenu d'assurer que les EBEP peuvent avoir accès à des services d'accompagnement et de soutien adaptés à leurs besoins et à leurs compétences : mesures d'évaluation, de soutien psychologique, d'orientation, d'aide ou d'équipement technique, d'adaptation des locaux scolaires, de transport vers l'école...

La loi de 2004 relative à la scolarisation des personnes à besoins éducatifs particuliers (dite loi EPSEN) prévoit un environnement inclusif. Pour atteindre les objectifs de participation inclusive aux activités socio-économiques de la société, d'autonomie, de participation accrue des parents et des élèves, un organisme nommé Conseil national à l'éducation spécialisée (NCSE) a été créé. Ses fonctions sont les suivantes :

- Diffuser auprès des écoles, des parents et des personnes concernées des informations pertinentes relatives aux meilleures pratiques nationales et internationales sur la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ;
- Planifier et coordonner l'enseignement et le soutien aux EBEP, en lien avec les écoles et les structures de santé ;
- Planifier la bonne intégration des EBEP au milieu des autres élèves ;
- Diffuser auprès des parents d'EBEP des informations pertinentes sur leurs droits et ceux de leurs enfants ;
- Vérifier que les progrès des EBEP sont suivis et évalués à intervalles réguliers ;
- Évaluer et mettre à jour les ressources mises à disposition des écoles (financières ou humaines) pour assurer la bonne scolarisation des EBEP ;
- S'assurer qu'une prise en charge continue est assurée aux EBEP en fonction de leur catégorie particulière de handicap ;

- Vérifier la bonne préparation des plans individuels de scolarisation ;
- Conseiller le ministère sur les sujets relatifs aux EBEP ;
- Conduire, commander et publier des travaux de recherche sur les sujets en lien avec ses activités principales (novembre 2017 : étude sur les meilleures pratiques en terme de technologie d'assistance).

La loi de 2005 sur le handicap prévoit la possibilité pour chaque personne de demander une évaluation indépendante de ses besoins. Les parents ou tuteurs d'une personne peuvent également demander cette évaluation en son nom. Au terme de ce processus d'évaluation, la personne en question reçoit un rapport qui indique si elle est reconnue comme en situation de handicap. Le cas échéant, le rapport spécifie la nature et le degré du handicap, les besoins sanitaires et éducatifs qui en découlent, les services les mieux à même de prendre en charge ces besoins, le délai accordé aux services pour la prise en charge de ces besoins et le calendrier prévisionnel d'une évaluation/ mise à jour de cette prise en charge.

Organisation

En 2017, le modèle d'allocation des ressources humaines et financières a été modifié de manière significative. Les dotations calculées sur la base de ce nouveau système seront allouées à partir de septembre 2019, sans que le diagnostic d'un professionnel ne soit requis. Il ne sera plus nécessaire de soumettre des demandes annuelles à la NCSE pour conserver ses moyens humains, ce qui est de nature à créer de la continuité dans le soutien accordé aux élèves. La définition du profil éducatif des écoles prendra en compte les éléments pondérés suivants :

- L'effectif global de l'école, notamment pour prendre en compte les besoins d'inclusion sociale. Toutes les écoles auront donc des personnels chargés du soutien à l'inclusion et aux interventions précoces. La diffusion de soutien dans toutes les écoles est de nature à accompagner la mise en œuvre de démarches globales (whole-school) visant à lutter contre la difficulté scolaire. Ainsi, la dotation sera pondérée à hauteur de 20% par l'effectif de l'école ;
- Le nombre d'élèves en situation de besoins éducatifs particuliers de nature complexe comptera pour 50% de la dotation. Un modèle d'identification des élèves à besoins complexes est en cours de finalisation par le NCSE, le service de santé et les services nationaux de psychologie scolaire (NEPS) ;
- Les résultats des élèves aux évaluations standardisées de CE1, CM1 et 5ème en littératie et numératie compteront pour 22% de la dotation. Le profil éducatif de l'école prendra donc en compte ceux des élèves dont les résultats sont faibles en littératie et en numératie, y compris les élèves dont les besoins éducatifs particuliers altèrent les résultats. Une pondération plus importante a été appliquée à la proportion d'élèves dont le test standardisé en anglais est de 1. Par ailleurs, des pondérations graduelles ont été appliquées aux élèves dont le résultat est de 2, 3 ou 4 ;
- Le contexte social de l'école et le niveau de difficultés sociales compteront pour 4% de la dotation ;
- La prise en compte de la proportion de garçons dans les effectifs de l'école comptera pour 4% dans la dotation.



ITALIE



Cadre légal et réglementaire

Pays précurseur en ce domaine, l'inclusion scolaire en milieu ordinaire est un principe en Italie depuis la loi 118 de 1971, qui affirme le principe d'intégration dans les classes, et la loi 517 de 1977, qui abolit les classes différenciées et les écoles spéciales. La loi de 1977 met notamment l'accent sur la formation initiale et continue des enseignants et sur son renouvellement régulier.

Organisation

Les élèves handicapés sont identifiés, classés et répertoriés. Le point de départ est, selon la loi cadre 104 de 1992, un « profil dynamico-fonctionnel » qui indique les caractéristiques physiques, psychiques, sociales et affectives de l'élève, et fait ressortir autant les difficultés d'activité que les possibilités de compensation, les capacités qui doivent être développées dans le respect des choix de la personne handicapée. Ce diagnostic est rédigé par les opérateurs du service sanitaire local au niveau de chaque région ; ils délivrent ensuite un certificat aux élèves souffrant de déficiences physiques et intellectuelles. Cette procédure constitue le critère fondamental de démarrage du processus d'intégration.

A l'étape suivante, l'enfant bénéficie de ressources supplémentaires. L'école dans laquelle l'élève est intégré reçoit un apport en ressources humaines, économiques et matérielles. Ensuite, l'enseignant de soutien met en œuvre un processus individuel d'apprentissage (« Plan d'éducation individualisé ») en adaptant les objectifs scolaires aux capacités des élèves.

Les effectifs des classes qui intègrent un ou deux élèves à BEP est de 20 élèves au maximum au lieu de 25 pour celles qui n'en intègrent pas. Le gouvernement central subventionne l'éducation des élèves à BEP, mais ce financement est délégué aux régions. Cette décentralisation est considérée comme un prérequis indispensable à l'inclusion même si elle induit aussi une disparité des ressources selon les régions.

Accompagnement

Sur la base du diagnostic effectué, l'enseignant de soutien, qui a obtenu un diplôme de spécialisation, programme les activités de l'élève handicapé et définit les différents modes d'intervention avec les autres enseignants au travers d'un plan éducatif individuel. Une aide lui est fournie pour la diffusion de l'information, la recherche de matériel pédagogique adapté, l'élaboration des plans éducatifs individuels et la formation. L'Italie est en effet également pionnière en matière de formation des personnels : la loi de 1977 (voir page 3) met l'accent sur la formation initiale et continue des enseignants et son renouvellement régulier. Dans le cadre de leur formation initiale, les futurs enseignants reçoivent une formation générale sur les BEP. Les enseignants spécialisés suivent une année de formation à l'université et dans les écoles .



NOUVEAU-BRUNSWICK

CANADA



En 2013, le ministre de l'Éducation et du Développement de la petite enfance a mis en œuvre une politique globale afin de pouvoir répondre aux besoins particuliers de chaque élève en matière d'éducation. Cette politique est fondée sur le principe selon lequel chaque élève est en mesure d'apprendre. L'inclusion scolaire dans les écoles publiques doit être :

- Individualisée, en mettant l'accent sur les forces et les besoins particuliers de l'élève ;
- Universelle, c'est-à-dire que les programmes d'études sont offerts équitablement à tous les élèves dans un milieu d'apprentissage commun partagé avec des pairs du même groupe d'âge ;
- Mise en œuvre par des membres du personnel scolaire qui ont une capacité d'adaptation et qui sont réceptifs au changement ;
- Offerte dans un environnement au sein duquel les élèves et le personnel scolaire se sentent en sécurité et valorisés ;
- Respectueuse de la diversité des élèves et du personnel scolaire quant à leur race, leurs croyances religieuses, leur origine nationale, leur ascendance, leur lieu d'origine, leur âge, leur incapacité, leur état matrimonial, leur orientation ou identité sexuelle réelle ou perçue, leur sexe, leur condition sociale, et leurs convictions ou activités politiques.

L'inclusion scolaire présente les caractéristiques suivantes :

- La reconnaissance du principe que chaque élève peut apprendre ;
- L'universalité, c'est-à-dire que les programmes d'études provinciaux sont offerts équitablement à tous les élèves dans un milieu d'apprentissage commun et inclusif partagé avec des pairs du même groupe d'âge dans leur école de quartier ;
- L'individualisation, pour que le programme éducatif assure le succès de tous les élèves en misant sur leurs forces et leurs besoins individuels et pour qu'il soit fondé sur le meilleur intérêt de chacun ;
- La capacité d'adaptation du personnel scolaire ;
- Le respect de la diversité des élèves et du personnel scolaire quant à leur race, couleur, croyance, origine nationale, ascendance, lieu d'origine, âge, incapacité, état matrimonial, orientation ou identité sexuelle réelle ou perçue, sexe, condition sociale ou convictions ou activités politiques ;
- Un environnement physique accessible au sein duquel tous les élèves et le personnel se sentent bienvenus, en sécurité et valorisés.

Accompagnement

Chaque école possède une équipe stratégique pluridisciplinaire composée d'un enseignant ressource, de la direction d'école, d'un conseiller et d'autres professionnels, et qui se réunit régulièrement pour parler des besoins des élèves. Le directeur d'établissement joue un rôle de leader pédagogique pour permettre la collaboration et de la valoriser à l'école. C'est lui qui permet de mettre en place la structure pour accueillir les rencontres stratégiques. C'est également lui qui encourage l'inclusion et les pratiques appropriées dans son école

La politique d'inclusion scolaire exige la collaboration de tous et implique tous les acteurs sur le terrain, aussi bien les équipes pédagogiques que les familles. Les professionnels travaillent ensemble pour créer un plan d'intervention individualisé selon les forces et les besoins de l'enfant.

PORTUGAL

Cadre légal et réglementaire

La « Loi sur le bases du système scolaire » de 1986 établit que l'éducation spécialisée s'organise préférablement selon des modèles diversifiés d'intégration dans des établissements d'éducation ordinaires. Elle peut néanmoins avoir lieu dans des institutions spécifiques quand le niveau de handicap l'exige.

Organisation

Le réseau scolaire public dispose de moyens humains et matériels pour permettre l'inclusion des élèves avec BEP. Cette inclusion fonctionne à travers des « unités » qui servent de ressources pédagogiques spécialisées au sein des écoles ordinaires. Il s'agit d'espaces où les étudiants avec le plus de difficultés disposent d'appuis spécifiques, tout en fréquentant le plus souvent possible des classes ordinaires. Il en existe de cinq types :

- Les unités d'appui spécialisé pour l'éducation des élèves avec des handicaps multiples, sourds et muets congénitaux.
- Les écoles de référence pour l'éducation des élèves aveugles ou malvoyants.
- Les écoles de référence pour l'éducation bilingue des élèves sourds.
- Les écoles de référence pour l'intervention précoce dans l'enfance.
- Les unités d'enseignement structuré pour l'éducation des élèves atteints de troubles de l'autisme.

Les unités d'enseignement structuré pour les élèves autistes

L'accompagnement de l'enfant au sein de ces unités résulte d'une collaboration entre la famille et le personnel de l'établissement, à savoir :

- Deux enseignants ayant une formation d'éducation spécialisée, dotés d'une expérience ou d'une formation dans le spectre de l'autisme ou de l'enseignement structuré.
- Deux auxiliaires d'action éducative familiarisés avec la problématique de l'autisme et de l'enseignement structuré.
- Un thérapeute du langage qui évalue les troubles de la communication et du langage.
- Un psychologue qui intervient auprès de la famille et pour développer les compétences sociales des élèves.

Les ressources matérielles consistent quant à elles en du matériel informatique, audiovisuel et didactique. L'effectif maximal de ces classes est de six élèves.

A l'arrivée des enfants à l'école, les éducateurs ont déjà connaissance de leurs déficiences. Un « plan d'éducation individualisé » (PEI), instrument qui établit les mesures éducatives nécessaires en accord avec le profil de l'enfant et qui détermine l'affectation de ressources dans le regroupement d'écoles qu'il fréquente, est établi dans les 60 jours qui suivent. Pour qu'un PEI puisse être mis en place, il doit être approuvé par le conseil pédagogique et homologué par la direction de l'établissement, avec l'autorisation des parents. Trois ans avant leur sortie du système éducatif, un « plan individuel de transition » est élaboré afin de préparer les élèves à la vie postscolaire.

En dehors du système public, il existe un réseau d'institutions privées, reconverties depuis le « Plan d'action pour l'intégration des personnes handicapées 2006-2009 » en centres de ressources, dont l'objectif est de renforcer l'inclusion des jeunes handicapés, en partenariat avec les structures publiques, en facilitant l'accès à l'enseignement, à la formation, au loisir et à l'autonomisation.

Enfin, les 27 « centres de ressources TIC pour l'éducation spécialisée » ont pour mission, depuis 2007, d'évaluer les élèves handicapés, leurs professeurs et auxiliaires d'éducation de même que les familles afin de fournir les outils technologiques adaptés à leurs besoins sur les thématiques du handicap. Le rayon d'action de chaque centre s'inscrit à l'échelle du département.

En 2015/2016, le nombre d'élèves handicapés au Portugal s'élevait à 78.175, dont 62,2% de garçons. 3.573 élèves se trouvaient en éducation préscolaire, 63.540 au niveau primaire et 11.062 dans l'enseignement secondaire. 99% des enfants étaient inscrits dans le système scolaire ordinaire, 87% dans le public, 12% dans le privé.

Accompagnement

Le soutien est fourni par des enseignants spécialisés et d'autres professionnels venant des équipes locales ou, ce qui est privilégié par l'État, qui appartiennent à l'équipe enseignante de l'école. Le but est de mettre en place des équipes coordonnées apportant une aide et une orientation aux enseignants dans la classe. Ces équipes structurent, avec tous les enseignants, le soutien éducatif nécessaire. Elles réorganisent le programme scolaire pour le rendre flexible, et définissent des méthodes et des stratégies éducatives. La formation initiale des enseignants à l'éducation des élèves à BEP correspond à 60 heures par an. Elle comprend des cours sur la diversité des élèves, les besoins éducatifs particuliers, l'adaptation des programmes et le travail en coopération avec les parents. La formation complémentaire est obligatoire pour tous les enseignants spécialisés. Elle dure deux ans et comprend un enseignement général, spécifique, théorique et pratique .

Quelques chiffres concernant les enseignants spécialisés au Portugal (2015/2016)

- Nombre de professeurs affectés à l'enseignement spécialisé dans les écoles ordinaires : 6.797 ;
- Nombre de professeurs affectés à l'intervention précoce dans l'enfance : 419 ;
- Nombre de professeurs de l'éducation spécialisée dans les enfants avec de graves problèmes cognitifs, moteurs, des troubles du comportement, de multiples handicaps, et dans l'intervention précoce dans l'enfance : 3.083 ;
- Nombre de professeurs de l'éducation spécialisée dans les enfants sourds et muets : 127 ;
- Nombre de professeurs de l'éducation spécialisée dans les enfants aveugles ou avec de graves problèmes de vue : 44.

Insertion professionnelle

Jusqu'à cette année, les élèves qui ne pouvaient pas achever leur cursus au sein de l'enseignement obligatoire étaient dirigés vers des cycles de formation professionnelle afin de pouvoir accéder au le marché du travail.

Désormais, il existe des références de formations adaptées aux personnes handicapées et une formation d'intégration pour développer des compétences d'autonomie et acquérir des savoir-faire appliqués au monde du travail.

Néanmoins, le taux de chômage des personnes handicapées reste élevé au Portugal.



QUÉBEC — CANADA

Cadre légal et réglementaire

Afin d'augmenter une trop faible scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers, le Québec, au cours des 40 dernières années, a parcouru des étapes importantes en vue d'intégrer les groupes concernés. La Loi sur l'instruction publique (LIP) de 1988 définit l'intégration en classe ordinaire comme le premier choix à privilégier, celui qui permet le plus d'assurer l'exercice du droit à l'éducation et du droit à l'égalité pour les élèves en difficulté.

L'Office des personnes handicapées du Québec a pour responsabilités d'informer, de conseiller, d'accompagner et de représenter les personnes handicapées, leur famille et leurs proches. Selon l'article 26 de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale, l'Office, à la demande d'une personne handicapée, peut faire des représentations et l'assister dans ses démarches, notamment auprès des ministères, des organismes publics, des municipalités, des commissions scolaires, des établissements d'enseignement, des établissements et des compagnies d'assurances pour lui assurer l'exercice de ses droits. Par ailleurs, ces organismes ont l'obligation de collaborer avec l'Office dans l'exercice des fonctions qui lui sont conférées.

Organisation

La Commission scolaire de Montréal prend des mesures pour intégrer en classe ordinaire davantage d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage parfois graves comme des déficits d'attention, des déficiences intellectuelles ou de l'autisme.

Un projet-pilote inédit a récemment pris place dans trois écoles primaires (La Petite-Patrie, La Visitation et Montcalm) : des classes spécialisées pour enfants ayant des difficultés graves d'apprentissage se sont transformées en classes ordinaires. Le but : offrir à ces élèves les services d'orthophonistes, d'orthopédagogues et de psychologues dans les classes ordinaires.

Le Québec compte actuellement 200.000 élèves à besoins particuliers.



SUÈDE



Cadre légal et réglementaire

Tous les enfants doivent en principe être scolarisés à partir de six ans. L'absence d'insertion sociale est considérée comme une « maltraitance » et une atteinte aux droits civiques . Le parlement a voté en 2000 un « Plan d'action national pour la politique en faveur des handicapés, du patient et du citoyen ». Néanmoins, l'inclusion n'est définie ni dans les textes législatifs et réglementaires, ni dans le curriculum national. Dans les documents juridiques, la catégorie utilisée pour identifier les enfants est « enfants nécessitant une aide spéciale ». Elle est subdivisée en quatre sous-catégories : instruction générale dans la langue maternelle ; cours de rattrapage ; instruction spéciale (pour les élèves longuement hospitalisés) ; programme adapté.

La loi de 2008 contre la discrimination promeut l'égalité des chances dans l'éducation sans distinction de sexe, d'ethnies, de religion ou autres convictions, de handicap, d'orientation sexuelle ou d'âge.

La Loi sur l'éducation de 2010 distingue deux formes de scolarité : les écoles spéciales ; les programmes spéciaux pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage dans les écoles ordinaires, avec un niveau variable d'activités communes avec les autres élèves.

Organisation

Ce sont les municipalités qui organisent l'offre éducative selon les besoins spécifiques des élèves. Les parents peuvent choisir librement l'école de leur enfant, tout comme l'inscription en classe normale ou en classe spécialisée, la municipalité versant ensuite à l'école une bourse pour couvrir les frais de scolarisation. Le proviseur de l'établissement a la responsabilité de fournir le soutien nécessaire dont a besoin l'enfant, que ce soit en termes d'outils ou de services. Les enseignants doivent adapter leur enseignement à l'étudiant ayant un handicap.

Environ 1% des élèves de l'enseignement obligatoire sont scolarisés au sein des écoles spéciales. Selon l'Agence nationale pour l'éducation, l'année scolaire 2014/15 a vu, pour la première fois depuis 2004, une augmentation du nombre d'élèves dans un établissement de ce type. Celle-ci s'explique en partie par l'augmentation du nombre d'enfants en âge d'être scolarisés. Les écoles spéciales, cinq régionales et trois nationales, ont accueilli, à la rentrée 2016, 9.944 élèves du niveau primaire et 5.920 élèves du niveau secondaire . Le coût par élève pour l'année scolaire 2015/2016 s'élevait à : 51.220 € pour un élève dans un établissement primaire spécial (10.510 € dans un établissement ordinaire) ; 44.362 € pour un élève dans un établissement secondaire spécial (12.064 € dans un établissement ordinaire).

Accompagnement

Le soutien est en grande partie assuré par des enseignants spécialisés, intégrés dans les équipes éducatives de l'école. Les parents d'élèves sélectionnent les personnels accompagnants. L'aide apportée aux élèves handicapés dans les écoles ordinaires revêt les formes suivantes : ajustement de l'emploi du temps ; clarification des consignes ; soutien à la compréhension des textes ; apport de matériel informatique et de matériel pédagogique approprié.

L'accompagnement peut également prendre la forme d'un soutien particulier ; c'est au directeur de l'établissement d'effectuer une évaluation des besoins de l'élève et d'apporter une réponse appropriée au travers de la définition d'un « plan d'action » : organisation d'un enseignement dispensé par un enseignant spécialisé durant une longue période ; placement de l'élève dans un groupe d'éducation spéciale ; mise en place de cours individuels ; annulation de certains cours. En 2013, 14% des élèves inscrits dans un établissement de l'enseignement obligatoire suédois bénéficiaient d'un tel dispositif . Les établissements du primaire et du secondaire, ordinaires et spécialisés, de même que les centres de formation pour adultes peuvent solliciter des subventions pour la mise en place d'actions spéciales au sein de l'établissement : ces demandes de subvention sont déposées auprès de l'Agence nationale de pédagogie spécialisée (Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM).

Les missions de la SPSM
Sa mission première est de permettre aux élèves, quelles que soient leurs capacités, d'atteindre leurs objectifs dans le cadre de leur scolarité. Pour ce faire, la SPSM propose : l'apport d'une aide pédagogique spécialisée ; l'enseignement en école spécialisée ; l'accessibilité au matériel pédagogique approprié ; des subventions de l'État. Les moyens offerts par l'Agence sont complémentaires aux ressources pédagogiques spécialisées fournies par les communes. Elle dispose de cinq centres régionaux. Dans la pratique, un directeur d'établissement scolaire ou une équipe d'enseignants prend contact, au sein de l'Agence, avec les conseillers en pédagogie spécialisée pour définir une stratégie pédagogique ou demander une formation spécialisée pour le développement de compétences. La SPSM peut aussi prendre l'initiative d'organiser un entretien afin de discuter des besoins, de la commune ou de l'école, d'une aide pédagogique spécialisée à long terme. Enfin, l'Agence propose des cours, formations, conférences, séminaires et séminaires en ligne.

Aménagements d'épreuves d'examens

La Suède fait reposer l'acquisition du certificat de fin d'études secondaires sur le contrôle continu. L'évaluation combine contrôle continu et évaluations externes, mais ne comporte aucun examen final, ni à la grundskola (collège), ni à la gymnasieskola (lycée). Les tests effectués dans le cadre du contrôle continu ne sont pas modifiés, mais adaptés pour les élèves dont les difficultés sont permanentes. L'objectif est d'éliminer autant que faire se peut les barrières qui empêchent les élèves de faire la démonstration de leurs connaissances.

- Les enseignants ont la possibilité de lire les textes aux élèves souffrant de troubles qui leur en empêchent la lecture. Par exemple, en mathématiques, lors de l'examen de niveau 9 (dernier niveau de l'enseignement secondaire inférieur et obligatoire, élèves âgés de 16 ans) et du secondaire supérieur, les tests sont enregistrés sur CD.
- Toujours en mathématiques, les calculatrices ne sont pas autorisées. A contrario, dans certains cas, les élèves peuvent utiliser un ordinateur, à condition qu'il ne soit pas connecté à un réseau local.
- Concernant les tests de compétence orale en anglais ou dans d'autres langues vivantes, en cas de déficience auditive, il est possible d'utiliser des appareils qui amplifient le son. Dans certains cas, l'enseignant peut lire le texte afin que l'élève puisse lire sur ses lèvres. Les élèves sourds peuvent lire le scénario et répondre aux questions. Le résultat ne peut pas être utilisé pour évaluer la compréhension orale, mais il peut néanmoins fournir des informations sur la capacité de l'étudiant à comprendre une langue étrangère .

L'éducation des élèves ayant des besoins particuliers a été placée comme sujet prioritaire dans la formation initiale des enseignants suédois, et elle est abordée dans les cours généraux sur l'éducation. La durée et le contenu de la formation sont variables selon les universités. Une formation complémentaire, qui n'exige pas d'expérience professionnelle préalable, dispense des connaissances pratiques et fournit des stratégies éducatives aux enseignants de soutien. La formation continue est obligatoire pour ces enseignants .



et maintenant ?



Perspectives ouvertes par la conférence



PERSPECTIVES OUVERTES PAR LA CONFÉRENCE

Si la totalité des pays participants à la conférence internationale se sont dotés de législations ou de dispositions venant confirmer le droit à l'éducation inclusive, la concrétisation de ce droit prend des formes différentes selon les pays. Certains systèmes éducatifs plutôt cohésifs ont par exemple déjà reconfiguré l'organisation pédagogique des établissements scolaires autour d'une personnalisation des parcours scolaires, dans une approche universaliste du besoin éducatif. D'autres envisagent la formation des enseignants aux besoins éducatifs spécifiques comme une plus-value pour l'ensemble des élèves. D'une manière générale, trois catégories de pays ont été identifiés :

- Les pays dont la quasi-totalité des élèves sont scolarisés en école ordinaire et où le recours aux écoles spécialisées est exceptionnel ;
- Les pays où les écoles et les classes spéciales sont très développées, même si certains s'orientent progressivement vers un modèle d'intégration ;
- Les pays intermédiaires qui combinent les deux systèmes ;

DES DÉFIS COMMUNS

Au-delà de ces réalités contrastées, le projet d'une éducation inclusive est devenu la référence des politiques en faveur des droits des enfants et des personnes en situation de handicap, au plan international.

Tous les pays présents partagent des stratégies éducatives communes : une « école pour tous » c'est faire en sorte que chaque élève bénéficie pleinement des enseignements, acquiert des compétences et des connaissances, participe à la vie scolaire, accède in fine à une qualification.

C'est pourquoi des contacts ont été pris pour poursuivre la réflexion commune en **groupes de travail internationaux** sur des thématiques spécifiques.

UN BILAN POSITIF

Cette conférence a été l'occasion de stimuler la réflexion collective, en associant personnels éducatifs, parents, partenaires internationaux, pour répondre à un enjeu sociétal fort qui dépasse le cadre de nos frontières : permettre à chacun, quelle que soit sa particularité, de devenir un citoyen du monde, accompli.

Les quatre thématiques abordées – *De la coordination au partenariat des acteurs de la scolarisation ; De l'accompagnement à l'autonomie ; De la spécialisation à la formation de tous ; De la scolarisation à l'insertion sociale et professionnelle* – ont permis de dégager des perspectives sur des questions centrales telles que les modalités de

partenariat, la signification et les conditions de l'autonomie, l'adaptation des pratiques éducatives à la diversité ou encore l'exercice de la citoyenneté.

L'enjeu majeur de la conférence a été de mettre en évidence, au-delà des logiques communes, des obstacles souvent partagés, des défis à relever ensemble, qu'un changement de perspective s'est opéré dans la scolarisation des élèves en situation de handicap et que **la France est sur le bon chemin.**

Le processus inclusif engage la France vers une conception plus universaliste du handicap, à savoir moins tournée vers la correction et la compensation.

Comme dans les pays scandinaves et anglo-saxons, l'accent est à mettre aujourd'hui sur la transformation du système éducatif à rendre plus accueillant et accessible.

DES PRINCIPES ET DES AXES DIRECTEURS

PRINCIPE 1 : L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES NE PEUT AVOIR QU'UN BUT : L'AUTONOMIE

Tous les participants se sont accordés à dire qu'une vision très compensatrice du handicap peut devenir, dans une certaine mesure, une source de dérive : par le nombre d'accompagnants autour de l'élève dont l'utilité n'est pas toujours évidente ; par l'absence de programmation d'une diminution de l'accompagnement ou du soutien, au cours de la scolarité, notamment pour des élèves souffrant d'incapacités légères ; par l'insuffisance d'intérêt apparent porté à la possibilité de relations sociales fondées sur l'exercice de l'autonomie.

Plusieurs axes d'évolution ont été identifiés pour s'engager davantage dans une logique d'accessibilité.

L'établissement (premier et second degré) comme épice centre de l'éducation inclusive :

- En installant le directeur d'école ou le chef d'établissement au cœur de ce processus inclusif, comme leader ;
- En mettant à disposition des écoles, des établissements et des corps d'inspection un outil d'auto-évaluation (QUALINCLUS) destiné à améliorer la politique inclusive de l'établissement, assurant la qualité dans un processus d'amélioration continue. QUALINCLUS permettra l'élaboration ou l'actualisation d'un diagnostic, d'un projet d'établissement, ou de toute démarche de projet dans une démarche participative ;
- En déplaçant le focus de la compensation vers celui de l'organisation pédagogique :

- Coordination des moyens d'accompagnement en pôle, dans une organisation plus globale des aides humaines, pédagogiques, éducatives et thérapeutiques ;
- Mobilisation de tous les enseignants pour identifier les besoins des élèves et mettre en œuvre les réponses adéquates au niveau de la classe mais aussi de l'établissement (personnes ressources expertes, dispositifs spéciaux, groupes d'aides, unités d'inclusion, environnement humain, environnement technique, ...);

Des modalités d'accompagnement variées et à adapter :

- En positionnant clairement l'accompagnant dans l'équipe éducative ;
- En optant dans certains cas pour un professionnel-ressource (ressource qui prend des formes différentes selon les pays : enseignants de soutien en Italie, maintenant dédiés à la classe et non à l'élève ; enseignant spécialisé en surnombre au Québec) ;
- En proposant un accompagnement protéiforme, comme par exemple le travail commun avec les autres élèves (*peer to peer*), fortement plébiscité par les jeunes eux-mêmes ;
- En assignant l'accompagnement à des objectifs d'autonomie concrets et atteignables avec des évaluations périodiques ;
- En recherchant un accompagnant qui ne doit ni créer de la dépendance (attachement trop important à l'accompagnant), ni empêcher l'autonomie.

PRINCIPE 2 : LE PARTENARIAT EST UNE AFFAIRE COMPLEXE MAIS IL EST AU CŒUR DU PROCESSUS INCLUSIF

La coordination et la temporalité des actions à améliorer :

- En déterminant une instance de coordination des professionnels ;
- En développant le partenariat - déjà possible sur la base de conventionnement - entre écoles, ESMS, collèges et lycées, dans la perspective de campus inclusifs facilitant les parcours des élèves ;
- À moyen terme, en développant les Unités d'enseignement avec appui SESSAD dans les établissements ordinaires ;
- En développant un bâti pouvant accueillir les autres professionnels (salles de classe, etc.) ;
- En déployant des centres de ressources du secteur social et médico-social ;
- En disposant – à plus long terme - des équipes interprofessionnelles dans chaque école/EPL.

PRINCIPE 3 : LA FORMATION INITIALE EST UN IMPÉRATIF CATÉGORIQUE

Une différenciation pédagogique à ancrer sur des nouvelles connaissances :

Le constat est partagé : la classe « ordinaire » est de plus en plus diversifiée et la différenciation pédagogique est la clé de l'éducation inclusive. Elle est une compétence à acquérir par les enseignants dès la formation initiale :

- En promouvant une approche civique de l'évaluation, reposant sur les besoins de l'enfant et de son environnement, au-delà d'une approche clinique du diagnostic ;
- En proposant un ensemble de connaissances sur l'identification des besoins éducatifs particuliers (notamment en lien avec les apports des sciences cognitives) et les réponses à apporter ;
- En formant à l'utilisation du numérique.

PRINCIPE 4 : LA FORMATION CONTINUE EST INCONTOURNABLE ET ELLE PEUT PRENDRE DES FORMES DIVERSES

Une formation continue pour tous les enseignants, en plus d'une spécialisation pour certains :

Une plateforme nationale *CAP POUR UNE ECOLE INCLUSIVE* sera mise en œuvre en septembre 2019 ; cette plateforme de formation continue est destinée à la compréhension des phénomènes de handicap, ouvrant sur des usages, des ressources et des actions d'accompagnement.

Des centres de ressources territoriaux pour une réponse plus locale :

Ces centres de ressources seront développés dans le cadre de la mise en œuvre de la plateforme nationale de formation :

- En proposant des modules courts de formation d'initiative locale pour permettre aux enseignants d'identifier les besoins de chaque élève (prendre appui sur le guide d'évaluation GEVA-Sco2 ; varier les réponses ; diversifier les tâches et les situations d'apprentissage, ...) ;
- En s'appuyant sur des actions de formation territorialisées (bassins, districts, réseau d'établissements) qui associent l'ensemble des professionnels (MENJ, MDPH, médico-social).
- En nommant une personne ressource par établissement (par exemple, un enseignant spécialisé ou un coordonnateur d'ULIS pour un travail d'animation et d'appui au chef d'établissement).

PRINCIPE 5. L'INSERTION PROFESSIONNELLE EST LE GARANT DE L'INSERTION SOCIALE

La formation et la certification à l'issue du parcours scolaire sont indispensables pour l'insertion professionnelle des jeunes en situation de handicap. Afin de favoriser les passerelles entre l'École et le monde du travail et d'éviter les décrochages, il est important de favoriser les liens entre les différents professionnels.

Le passage entre l'École et le monde du travail à accompagner :

- En mettant en place des rencontres entre les acteurs de l'éducation nationale et les acteurs du milieu de l'entreprise adaptée – séminaire avec l'Union nationale des entreprises adaptées (UNEA) – dont l'objectif final est de parvenir à développer les offres de stages ou les périodes de formation en milieu professionnel jusqu'à l'embauche du jeune ;
- En posant une candidature au programme Erasmus + avec un projet ciblé sur la question de l'insertion professionnelle des jeunes en situation de handicap. Les rencontres et l'entretien de réseaux avec plusieurs autres pays permettront d'identifier les bonnes pratiques capables d'aider les jeunes à l'issue de leur cursus scolaire à trouver un emploi.

En conclusion, cette conférence internationale a été l'occasion d'analyser la diversité des approches entourant les politiques inclusives, de situer l'évolution du modèle inclusif français, d'identifier les facteurs de réussite en se gardant, bien sûr, d'envisager un modèle idéal.

Document réalisé par :

COMMUNICATION/DREIC/SG/MENJ (tél : 01.55.55.78.16., ou 01.55.55.75.30.) ;

Maquette, conception, visuels,

Mise en page : Laura ROBERT, graphiste.

Rédaction (à partir des données enregistrées) : DREIC Communication et DREIC DVCIAF, Martine CARAGLIO, DGESCO A1-3

Impression :

Imprimerie MENJ-SAAMD2 ;

Crédits photo :

Philippe DEVERNAY (pages 2-haut ; 7 ; 17 ; 21 ; 22 ; 25 ; 57 ; 71 ; 103), Juliette FABIJAN-GALLO (pages 41 ; 50 ; 64 ; 75 ; 77 ; 103), Laurent VILLERET (pages 5 ; 59), Patrick GAILLARDIN (pages 23 ; 45) – PICTURETANK-MEN, DELCOM/SG/MENJ, UNIVERSCIENCE (page 2) ;

Comparaisons internationales :

Département « Veille, comparaisons internationales et affaires financières »/DREIC/SG/MENJ ;

Résumés, synthèses, comptes rendus :

Société « Prise de notes » (synthèses-résumés),

Société RISP (vélotypie) ;

Dossier suivi par :

Thierry LEDROIT, conseiller « territoires et politiques interministérielles » du ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse ;

Comité de pilotage / organisateurs de la conférence :

Martine CARAGLIO, haut fonctionnaire à l'inclusion et au handicap ;

Patrice FONDIN, conseiller auprès de la secrétaire d'État auprès du Premier ministre chargée des personnes handicapées ;

Hervé TILLY, délégué aux relations européennes et internationales et à la coopération – DREIC/SG/MENJ ;

Didier DÉON, chargé de la communication – COMMUNICATION/DREIC/SG/MENJ ;

Juliette FABIJAN-GALLO, graphiste ; COMMUNICATION/DREIC/SG/MENJ : visuel de la conférence ;

Agathe HUDEC, communication/DREIC/SG/MENJ ;

Dominique DUCROCQ, cheffe du Département « Veille, comparaisons internationales et affaires financières », DREIC/SG/MENJ ;

Nicolas BENARD, chargé d'études « comparaisons internationales », Département « Veille, comparaisons internationales et affaires financières » – DREIC/SG/MENJ ;

Stéphane ONILLON, département Europe bilatérale B2, SDAEM – DREIC/SG/MENJ ;

Raphaëlle LENOTRE et Guillaume BAUDENET-d'ANNOUX, chargés de communication, bureau des campagnes, des événements et des partenariats, DELCOM7/SG/MENJ ;

Alain BOUHOURS, Chef du bureau de la personnalisation des parcours scolaires et de la scolarisation des élèves en situation de handicap (DGESCO A1-3).

Avec les contributions de :

Michel PERRAUDIN (chef de département DREIC A2), Juliette DA COSTA MOREIRA (adjointe au chef de bureau DGESCO A1-3), Laura MASSIP (bureau DGESCO A1-3), Florence BOTTOLIER EID (conseillère artistique et iconographique, DELCOM 6), Patricia LE GALL (attachée de presse, DELCOM 3) et Elisabeth CORREIA (adjointe à la cheffe de département), Fabienne MOREAU, Corinne STOLARSKI (Département Veille, comparaisons internationales et affaires financières, DREIC), Thibault COMBESCURE (stagiaire DREIC-A2).

Remerciements pour leur participation à l'événement :

> **Les modérateurs :** Christine GAVINI-CHEVET, Isabelle BRYON, Marie-Pierre TOUHBANS, Gilles PÉTREULT ;

> **Animatrice de la conférence :** Annette GERLACH ;

> **Les intervenants ;**

> **MENJ :** la direction générale de l'Enseignement scolaire (DGESCO A1-3), les délégations (DELCOM 3, 4, 5, 6), DREIC (A2, B2, DVCIAF, UGARH...) ;

> **Le ministère de l'Europe et des Affaires étrangères ;**

> **Le Réseau CANOPÉ :** Olivia LEMARCHAND (DGA), Thierry LAFAYE (Directeur de projets) ;

> **Inspectrice de l'Éducation nationale :** Élisabeth BINTZ ;

> Les équipes techniques, régie, partenariats, du **Centre des congrès de la Cité des sciences et de l'industrie ;**

> **Les sociétés :** Groupe Bertrand, Amplitudes-SYGMA, VO Concept, Abeille drapeaux, ASCO, ADT Traductions, CPN prise de notes, Système RISP –Caen, ILSF (langue des signes), TVA, MAHOLA hôtesse

