



N° 1990

ASSEMBLÉE NATIONALE

CONSTITUTION DU 4 OCTOBRE 1958

QUINZIÈME LÉGISLATURE

Enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 5 juin 2019

RAPPORT

FAIT

AU NOM DE LA COMMISSION DES FINANCES, DE L'ÉCONOMIE GÉNÉRALE ET DU CONTRÔLE BUDGÉTAIRE SUR LE PROJET DE LOI, APRÈS ENGAGEMENT DE LA PROCÉDURE ACCÉLÉRÉE, *de règlement du budget et d'approbation des comptes de l'année 2018* (n° 1947),

PAR M. JOËL GIRAUD,
Rapporteur général
Député

ANNEXE N° 24

ENSEIGNEMENT SCOLAIRE

Rapporteuse spéciale : MME CATHERINE OSSON

Députée

SOMMAIRE

	Pages
SYNTHÈSE ET DONNÉES CLÉS	5
I. L'EXÉCUTION BUDGÉTAIRE	7
A. L'AMPLEUR DE LA MASSE SALARIALE DE LA MISSION LIMITE STRUCTURELLEMENT LES MARGES DE MANŒUVRE EN GESTION..	7
1. Les efforts initiés pour clarifier le schéma de plafonds d'emplois doivent être poursuivis	7
2. La budgétisation des besoins en loi de finances initiale reste perfectible.....	8
B. LE PROGRAMME 230, <i>VIE DE L'ÉLÈVE</i> , SOUTIENT LA MISE EN ŒUVRE DE LA POLITIQUE ÉDUCATIVE AU TRAVERS DES DÉPENSES MAJORITAIREMENT CENTRÉES SUR LA RÉMUNÉRATION DE PERSONNELS	9
C. LE PROGRAMME 143 <i>ENSEIGNEMENT TECHNIQUE AGRICOLE</i> : UNE EXÉCUTION MAÎTRISÉE ET DES RÉSULTATS SCOLAIRES EN HAUSSE	10
D. UN DISPOSITIF DE PERFORMANCE PLUS LISIBLE MAIS QUI POURRAIT ÊTRE PERFECTIONNÉ.....	11
II. L'INCLUSION SCOLAIRE : ALORS QUE L'APPROCHE QUANTITATIVE TROUVE SES LIMITES, LES MOYENS DEVRAIENT ÊTRE RÉORIENTÉS VERS UNE APPROCHE QUALITATIVE, AXÉE SUR UNE PÉDAGOGIE PLUS INDIVIDUALISÉE	13
A. LE MOUVEMENT VERS UNE ÉCOLE INCLUSIVE A RÉELLEMENT PRIS DE L'AMPLEUR À PARTIR DE 2005.....	13
1. Le système scolaire a absorbé l'augmentation importante du nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers	14
a. Une augmentation du nombre d'enfants en milieu ordinaire	15
b. Qui s'accompagne d'une augmentation de moyens	16
c. Une tendance vers l'école inclusive partagée par les pays voisins.....	17
2. Des dispositifs qui permettent une individualisation des parcours	19
a. L'inclusion des enfants en milieu ordinaire est valorisée	19
i. La scolarisation individuelle	20
ii. La scolarisation collective	21

b. En milieu spécialisé	23
c. La scolarité partagée se développe petit à petit	24
B. L'ACCÉLÉRATION VERS UNE ÉCOLE PLUS INCLUSIVE SE HEURTE À PLUSIEURS OBSTACLES	26
1. Le passage du quantitatif au qualitatif se révèle plus délicat qu'anticipé.....	26
a. Les maisons départementales des personnes handicapées (MDPH), un prescripteur en surchauffe	26
b. Les limites du droit à compensation	27
c. La problématique de la formation des enseignants demeure.....	32
2. Un manque de visibilité sur les circuits qui entraîne des heurts dans les parcours des enfants	34
a. Des financeurs multiples qui laissent des angles morts	34
b. Des difficultés d'articulation entre les différents interlocuteurs	35
i. Des difficultés de collaboration entre les structures	35
ii. Une complexité qui se manifeste également lors des changements de degrés	36
iii. La problématique de la sortie et de l'insertion professionnelle	37
3. Il apparaît primordial de conserver un certain équilibre entre le milieu scolaire et le milieu médico-social et ne pas faire de l'inclusion à marche forcée.....	38
TRAVAUX DE LA COMMISSION	39
ANNEXE 1 : LISTE DES PERSONNES AUDITIONNÉES	41
ANNEXE 2 : SOURCES	43

SYNTHÈSE ET DONNÉES CLÉS

La mission *Enseignement scolaire* regroupe les crédits de l'enseignement public du premier et second degré, de l'enseignement technique agricole et de l'enseignement privé. Elle comporte également deux programmes transversaux de soutien à la politique de l'Éducation nationale.

Hors la mission *Remboursements et dégrèvements*, elle représente le premier poste de dépenses pour l'État en LFI 2018, pour un montant total de crédits de 71,6 milliards d'euros. La mission se caractérise par la prépondérance des dépenses de personnel, qui constituent 93 % des crédits. La marge de manœuvre en gestion est donc limitée.

Les taux de consommation des crédits sont satisfaisants, bien que la Cour des comptes critique une sous-budgétisation initiale des crédits en titre 2.

La thématique de contrôle de ce Printemps, choisie par votre rapporteure, est l'individualisation des parcours dans le cadre de l'inclusion scolaire. La loi de 2005 prévoit un droit à la scolarisation pour tous les enfants en situation de handicap, avec l'ambition de favoriser l'inclusion en milieu ordinaire, et énonce un droit à compensation du handicap.

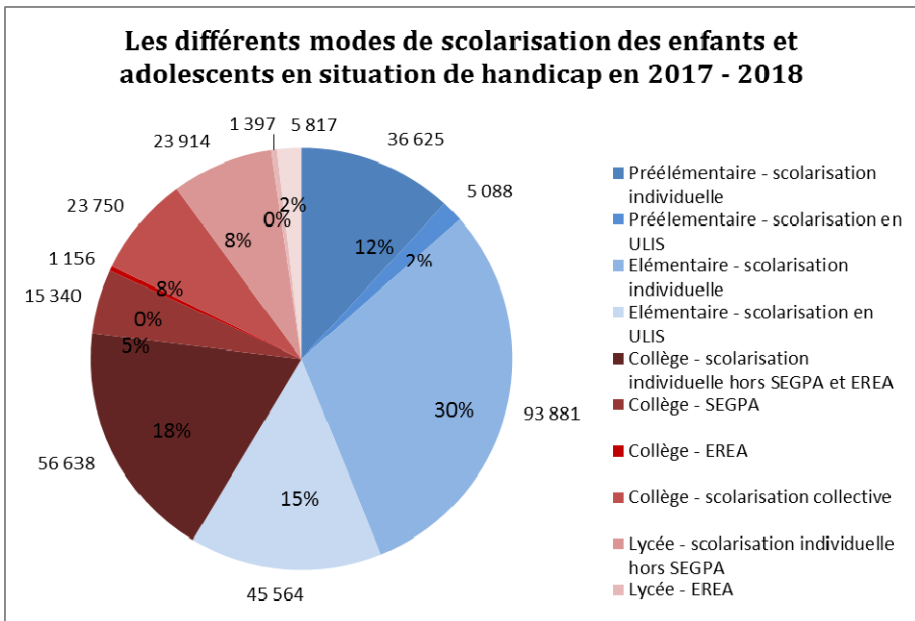
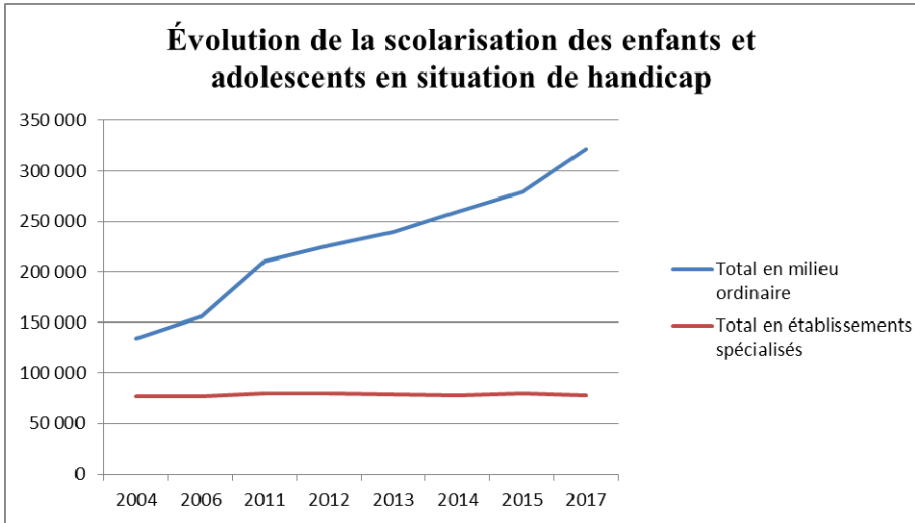
Le système éducatif français a été confronté à un défi de taille : depuis 2006, le nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire a augmenté de 80 %. Cela s'est traduit par une réponse principalement quantitative de l'Éducation nationale, c'est-à-dire une ouverture importante de places dans des dispositifs adaptés, et une hausse des crédits consacrés à l'inclusion scolaire.

Aujourd'hui coexistent plusieurs dispositifs permettant d'individualiser le parcours des enfants en situation de handicap. Toutefois, un certain nombre de freins subsistent.

Tout d'abord, le système a eu des difficultés à prendre le tournant « qualitatif » : la formation des enseignants ordinaires est encore trop peu développée, et le manque d'articulation entre les différentes structures n'aide pas à fluidifier le parcours des enfants en situation de handicap.

De plus, la multiplication des financeurs pose problème. Enfin, les délais de traitement par les MDPH restent importants et les capacités d'accueil dans les structures restent insuffisantes.

Au vu de ces éléments, votre rapporteure souhaite insister sur la nécessité de **conserver un équilibre entre la prise en charge par les structures médico-sociales et l'inclusion des enfants en milieu ordinaire.** La priorité demeure de renforcer les liens entre ces dispositifs pour faciliter le parcours des enfants en situation de handicap.



Source : RERS 2018.

I. L'EXÉCUTION BUDGÉTAIRE

La mission *Enseignement scolaire* comporte quatre programmes sur l'enseignement (*Enseignement scolaire public du premier degré, Enseignement scolaire public du second degré, Enseignement privé du premier et du second degrés, Enseignement technique agricole*) et deux programmes à vocation transversale : *Vie de l'élève* et *Soutien de la politique de l'éducation nationale*.

Elle représente le premier poste de dépenses pour l'État en LFI 2018, (hors mission *Remboursements et dégrèvements*), pour un montant total de crédits de 71,6 milliards d'euros.

Avec 1 037 076 ETPT en LFI 2018, la mission représente en outre à elle seule 52.9 % du total du plafond d'emplois autorisés par la LFI 2018 sur le budget général et les budgets annexes de l'État.

Peu de dépenses fiscales sont rattachées à la mission *Enseignement scolaire* : deux à titre principale et trois à titre subsidiaire. Leur coût en 2018 est estimé à 165 millions d'euros, un montant qui reste faible au regard des dépenses de la mission (0,2 % des dépenses de la mission).

A. L'AMPLEUR DE LA MASSE SALARIALE DE LA MISSION LIMITE STRUCTURELLEMENT LES MARGES DE MANŒUVRE EN GESTION

Au vu de la prépondérance des dépenses de personnel (93 % du total des crédits), il existe peu de marges de manœuvre sur la mission en gestion.

99,8 % des crédits du programme *140 – Enseignement scolaire public du premier degré* et 99,6 % des crédits du programme *141 – Enseignement scolaire public du second degré* sont des dépenses de titre 2. Les difficultés de gestion liées à la masse salariale se concentrent donc sur ces deux programmes.

1. Les efforts initiés pour clarifier le schéma de plafonds d'emplois doivent être poursuivis

Entre la LFI 2017 et la LFI 2018, le plafond d'emplois de la mission a augmenté de + 1,39 % (+ 14 223 ETPT). Cela s'explique en partie par une mesure technique : comme convenu lors de la conférence nationale du handicap, les postes d'AESH créés suite à la transformation des contrats aidés ont été basculés sous plafond d'emplois en titre 2. Cela représente 6 400 ETPT.

Ce basculement contribue à améliorer la lisibilité budgétaire de la mission, qui comprend néanmoins encore des emplois pourtant permanents non-comptabilisés dans les plafonds d'emplois, tels que les assistants d'éducation et une partie des AESH. Cela représenterait plus de 54 700 ETPT. En effet, ils sont employés par les établissements publics locaux d'enseignement : à ce titre, leur rémunération est considérée comme une dépense d'intervention. Par souci de lisibilité budgétaire, votre rapporteure suggère de réintégrer ces effectifs dans les plafonds d'emplois.

2. La budgétisation des besoins en loi de finances initiale reste perfectible

Bien que modeste à l'échelle du montant total des crédits de la mission, il existe un problème, récurrent, de pilotage de la masse salariale, en raison d'une ouverture de crédits insuffisante en loi de finances initiale.

Il en résulte un transfert des crédits du programme 214 vers le programme 230 à hauteur de 3 millions d'euros en raison de la nécessité d'assurer le paiement des salaires jusque décembre. Surtout, la sous-budgétisation initiale oblige à une ouverture de crédits en LFI rectificative à hauteur de 205,4 millions d'euros, dont 163,3 millions d'euros pour l'enseignement public scolaire du second degré. Cela correspond à une hausse de 0,5 % des crédits disponibles.

L'ouverture de crédits est certes inférieure à celle de 2017, qui s'élevait à 467,3 millions d'euros au titre des dépenses de personnels : **il y a donc une meilleure prévision en 2018 qu'en 2017, même si des efforts restent à faire, à la fois dans l'usage de la réserve de précaution et dans les mouvements de fongibilité asymétrique.**

Le taux de réserve de précaution pour les crédits de titre 2 est de 0,5 % : cela représente 110 millions pour les crédits du premier degré et 163 millions pour les crédits du second degré. Sur la totalité de la mission, la réserve de précaution des crédits de titre 2 s'élève à 332 millions d'euros.

Dès janvier, le ministère avait identifié une possible sous-budgétisation des crédits de titre 2 : même en anticipant un dégel de la totalité de la réserve de précaution, le besoin de financement était estimé à 88 millions d'euros. Au fil de la gestion, le besoin de financement a été progressivement revu à la hausse pour atteindre 140 millions d'euros en septembre.

La réserve de titre 2 a été intégralement restituée au ministère, en cohérence avec les prévisions du ministère mais en contradiction avec la LOLF, qui prévoit une utilisation de la réserve en cas d'aléas de gestion non prévisibles.

À cela s'ajoute des mouvements de fongibilité asymétrique, qui, bien que peu significatifs à l'échelle du budget de la mission, témoignent néanmoins d'un problème de budgétisation initiale.

Néanmoins, le taux d'exécution des crédits de titre 2 est très proche de 100 %, ce qui est cohérent avec les besoins de financement constatés en cours de gestion.

Enfin, ces deux programmes supportent les dépenses de formation des enseignants, qui sont une nouvelle fois cette année sous-consommés : 20,5 millions d'euros avaient été budgétés en loi de finances initiale sur le programme 140, et seulement 12,7 millions d'euros ont été consommés. Le même constat peut être fait sur le second degré : alors que 36,8 millions de crédits avaient été ouverts en LFI sur le programme 141, seulement 20,3 millions d'euros ont été consommés.

Cette situation s'explique en partie par les difficultés de remplacement et de transport que rencontrent les enseignants, lesquelles limitent l'atteinte des objectifs fixés dans le projet annuel de performances, et ce alors même que la formation continue des professeurs est un facteur clé pour faire progresser les élèves.

B. LE PROGRAMME 230, *VIE DE L'ÉLÈVE*, SOUTIENT LA MISE EN ŒUVRE DE LA POLITIQUE ÉDUCATIVE AU TRAVERS DES DÉPENSES MAJORITAIREMENT CENTRÉES SUR LA RÉMUNÉRATION DE PERSONNELS

Le programme 230, *Vie de l'élève*, représente 7,6 % des crédits consommés par la mission en 2018 et 5,4 % des ETPT de la mission.

5,418 milliards d'euros crédits ont été consommés en 2018, alors que la LFI prévoyait une enveloppe de 5,413 milliards d'euros : la prévision est donc très proche de l'exécution. Le taux de consommation est supérieur à 99,8 %.

Ce programme se caractérise par une prédominance des dépenses d'intervention qui représentent 2/3 des dépenses du programme. Le directeur de programme a peu de marge de manœuvre puisque hors titre deux, ce sont quasiment toutes des dépenses obligatoires. Cela s'explique notamment car le programme comprend les 54 700 ETPT hors plafond d'emplois. C'est finalement 80 % des crédits du programme qui rémunèrent des personnels participant aux missions de l'Éducation nationale.

On peut noter la réduction des crédits du fonds de soutien au développement des activités périscolaires (FSDAP), passés de 339 millions consommés en 2017 à quasiment moitié moins en 2018, à hauteur de 183 millions d'euros. Cette baisse s'explique logiquement par le retour à la semaine des quatre jours choisi par la plupart des écoles.

Enfin, ce programme présente une sous-consommation du plafond d'emplois de 842 ETPT chez les personnels de santé scolaire : seulement 2 des postes de médecins scolaires sur 3 sont pourvus. Ces vacances sont liées à des problèmes d'attractivité identifiés depuis plusieurs années mais qui sont délicates à résorber. Pour les résorber, votre rapporteure appelle de ses vœux une large concertation entre le ministère de l'éducation nationale, le ministère de la santé et des Solidarités, les collectivités et les personnels de santé scolaire.

C. LE PROGRAMME 143 *ENSEIGNEMENT TECHNIQUE AGRICOLE* : UNE EXÉCUTION MAÎTRISÉE ET DES RÉSULTATS SCOLAIRES EN HAUSSE

En exécution, 1,429 milliard d'euros ont été consommés en CP sur le programme 143, contre 1,441 milliard d'euros prévus en loi de finances initiale : l'exécution est donc en ligne avec la prévision. Le programme concentre 2 % des crédits de paiement de la mission et 1,5 % des effectifs.

Présent sur l'ensemble du territoire, l'enseignement agricole constitue le deuxième réseau éducatif du pays.

En 2018, le réseau comprenait 806 établissements scolaires accueillant 159 100 élèves et étudiants et bénéficiait de 280 exploitations agricoles et ateliers technologiques à vocation pédagogique.⁽¹⁾

Les établissements de l'enseignement agricole ont la particularité d'offrir une large offre de formation par alternance, permettant ainsi une insertion professionnelle plus rapide. Pour l'année 2018, le taux de réussite aux examens (tout type de diplôme) s'est élevé à 86,4 %, contre 84,3 % en 2017. Cette progression se remarque également pour le taux d'insertion professionnelle qui atteint 76 % contre 71 % précédemment.

Le ministère de l'agriculture et de l'alimentation favorise également l'inclusion scolaire des élèves et des étudiants en situation de handicap. En 2017, **7,3 millions d'euros ont été consacrés à cette fin, par l'emploi d'auxiliaires de vie scolaire et le financement de matériels pédagogiques.** Depuis la rentrée scolaire de 2018, plus de 1 900 élèves et étudiants bénéficient d'une aide humaine dans l'enseignement agricole.

Le service régional de la formation et du développement a mis en place un correspondant handicap au sein de chaque direction régionale de l'agriculture et de la forêt chargé de soutenir la mise en place de l'aide. À la rentrée 2017, la Direction générale de l'enseignement agricole a également créé un réseau spécifique à l'inclusion scolaire des élèves et étudiants en situation de handicap en recrutant deux animatrices nationales.

(1) À noter que le nombre d'élèves reste toutefois plus élevé dans les formations professionnelles en lycée qui accueillent 656 950 élèves ainsi qu'en formation générale et technologique (1 630 540 élèves), ce qui montre une attractivité plus faible des élèves et étudiants pour l'enseignement agricole.

Le lycée technique agricole Charles Naveau de Sains-du-Nord

Dans le cadre d'un déplacement au lycée technique agricole Charles Naveau de Sains-du-Nord, la rapporteure a rencontré une partie de l'équipe enseignante. En tant que centre constitutif de l'EPLEFPA (établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricoles) de Douai, le lycée met en œuvre les cinq missions de l'enseignement agricole : développement et expérimentation, formation, insertion, animation des territoires, et coopération internationale.

Situé au cœur du parc naturel de l'Avesnois, l'établissement comprend 155 élèves, 17 enseignants et 5 assistants d'éducation. Il propose deux baccalauréats professionnels autour de l'environnement et des services aux territoires, ainsi que des formations par apprentissage et des formations adultes dans le domaine agricole. En 2018, le taux de réussite aux examens du lycée pour les baccalauréats professionnels s'élevait à 87 %.

Des ateliers de groupes animés par des fonctionnaires territoriaux sont également organisés afin d'aider les élèves à dépasser les échecs scolaires et à faciliter leur insertion professionnelle future. Ces ateliers sont axés sur des thèmes relatifs au savoir-être, aux compétences ou encore à la préparation aux entretiens professionnels.

L'exploitation agricole de l'établissement, orientée vers l'élevage ovin et bovin, constitue quant à elle une véritable unité de production pédagogique et d'expérimentation au service de tous les apprenants. Le lycée a également obtenu le Label Éco-École visant à proposer des solutions concrètes pour la préservation de l'environnement au sein de l'établissement scolaire à travers des modules locaux de formation.

Votre rapporteure souhaite qu'à l'avenir, cette voie puisse être valorisée auprès des collégiens. L'enseignement agricole n'est pas et ne doit pas être réservé aux enfants d'agriculteurs ou d'ouvriers agricoles : il doit être proposé et mieux mis en valeur auprès de tous, notamment auprès des jeunes des quartiers.

D. UN DISPOSITIF DE PERFORMANCE PLUS LISIBLE MAIS QUI POURRAIT ÊTRE PERFECTIONNÉ

D'importants progrès ont été réalisés sur le dispositif de performance des documents budgétaires de la mission *Enseignement scolaire*. Le nombre d'indicateurs a été réduit, les explications sont également plus détaillées. Toutefois, la pertinence de certains indicateurs interroge.

On observe par exemple **une diminution du sous-indicateur *Proportion d'enseignants avec 5 ans et plus d'ancienneté dans une école en éducation prioritaire***, avec un pourcentage passé de 37,6 % en 2016 à 33,2 % en 2018, alors que la cible indiquée pour 2020 est de 40 %. Cet indicateur est pourtant censé refléter la stabilité des équipes enseignantes en réseau d'éducation prioritaire.

Ces résultats méritent d'être discutés, à plusieurs égards : d'abord, le responsable de programme n'a que peu de maîtrise sur les déterminants de l'indicateur, qui dépend des modalités d'affectation.

Par ailleurs, la DGESCO a indiqué à votre rapporteure que la diminution était en partie due à l'arrivée de nouveaux enseignants pour la mise en œuvre du dédoublement des classes. Cela signifie qu'une mesure en faveur des écoles en réseau d'éducation prioritaire contribue à la dégradation d'un indicateur censé illustrer l'implication de l'État dans ces mêmes établissements.

De même, **l'indicateur sur la proportion d'élèves des écoles en éducation prioritaire ayant bénéficié d'une visite médicale dans leur 6^e année** dans le programme 230 paraît incomplet, puisqu'il n'existe pas d'indicateur pour l'ensemble des élèves. Il est donc impossible de mesurer l'ampleur de l'effort fait à destination des publics des réseaux d'éducation prioritaire. L'indicateur en lui-même est par ailleurs révélateur des difficultés de prévision du ministère : la cible du projet annuel de performances (PAP) pour 2018 s'établissait à 75 %, actualisée à 65 % dans le PAP 2019, pour une réalisation en 2018 à 65 %, considérée donc comme atteinte par le directeur de programme, malgré l'écart avec la cible décidée en 2017.

Enfin, concernant l'inclusion scolaire, le seul indicateur existant est le taux de couverture des prescriptions des commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées pour la scolarisation des élèves en situation de handicap. Or, l'indicateur n'est pas suffisamment précis pour rendre compte du nombre d'élèves qui ne sont pas orientés dans les dispositifs adaptés.

Votre rapporteure invite donc le ministère de l'éducation nationale à mieux documenter cette problématique, ce qui permettrait d'avoir une vision plus claire du chemin restant à parcourir vers une école inclusive.

II. L'INCLUSION SCOLAIRE : ALORS QUE L'APPROCHE QUANTITATIVE TROUVE SES LIMITES, LES MOYENS DEVRAIENT ÊTRE RÉORIENTÉS VERS UNE APPROCHE QUALITATIVE, AXÉE SUR UNE PÉDAGOGIE PLUS INDIVIDUALISÉE

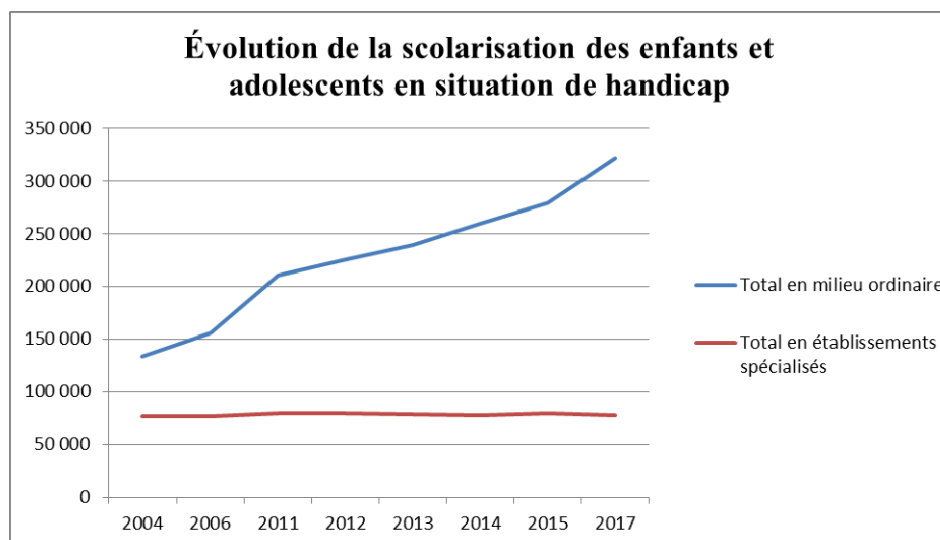
La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées prévoit un droit à la scolarité pour tous les élèves en situation de handicap, avec l'ambition de favoriser la scolarité en milieu ordinaire.

Se pose la question aujourd'hui de l'effectivité de ce droit à la scolarisation : en effet, si des changements à la fois quantitatifs et qualitatifs ont pu être observés depuis 2005, des difficultés persistent.

A. LE MOUVEMENT VERS UNE ÉCOLE INCLUSIVE A RÉELLEMENT PRIS DE L'AMPLEUR À PARTIR DE 2005

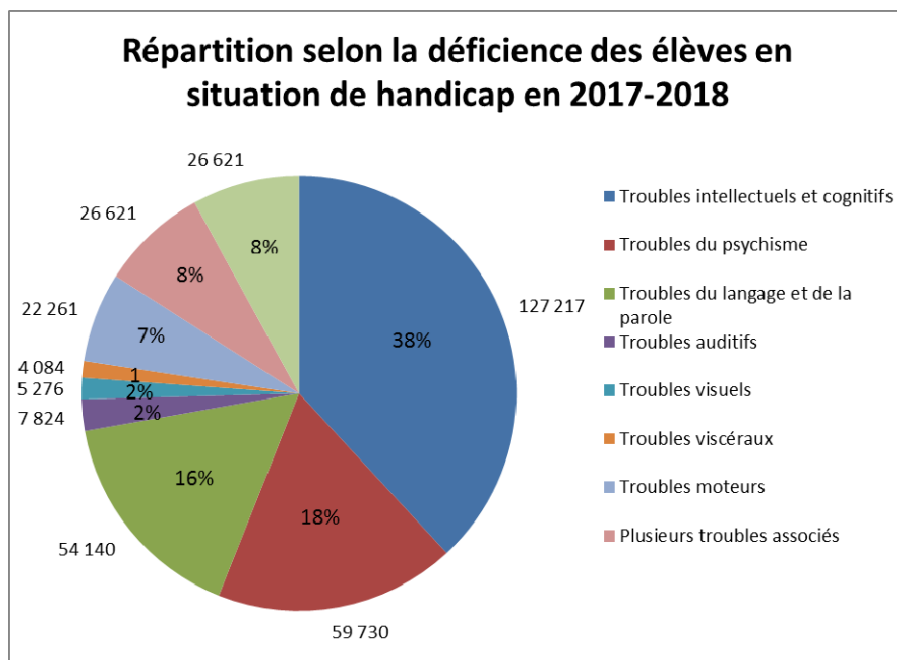
Comme l'illustre ce graphique, le nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire a plus que doublé, passant de 133 838 élèves en 2004 à 321 476 en 2017, tandis que le nombre d'élèves scolarisés dans les établissements spécialisés a stagné sur la même période (77 141 élèves en 2004 et 78 358 élèves en 2017).

Cette évolution montre la généralisation de la scolarisation dans les établissements d'enseignements ordinaires afin de favoriser l'inclusion en milieu ordinaire, en cohérence avec les objectifs fixés par la loi de 2005.



1. Le système scolaire a absorbé l'augmentation importante du nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers

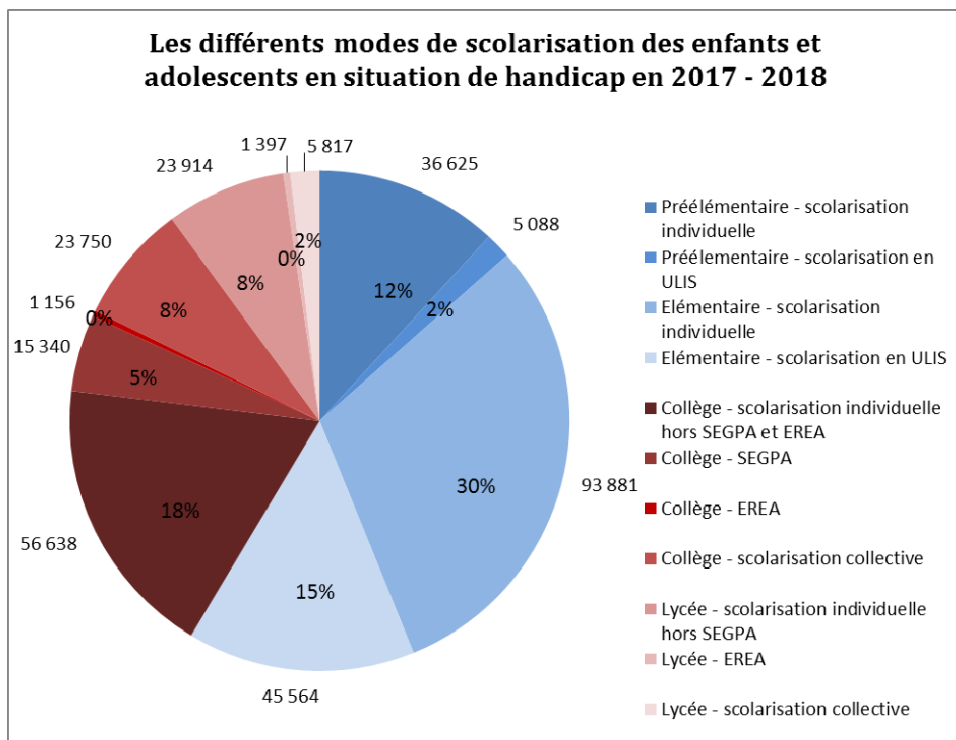
Les élèves en situation de handicap présentent des troubles différents, avec une majorité de troubles intellectuels et cognitifs.



Source : MEN-MESRI-DEPP.

Comme l'illustre ce graphique, ce sont les troubles intellectuels et cognitifs et les troubles du psychisme les plus fréquents chez les enfants en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire.

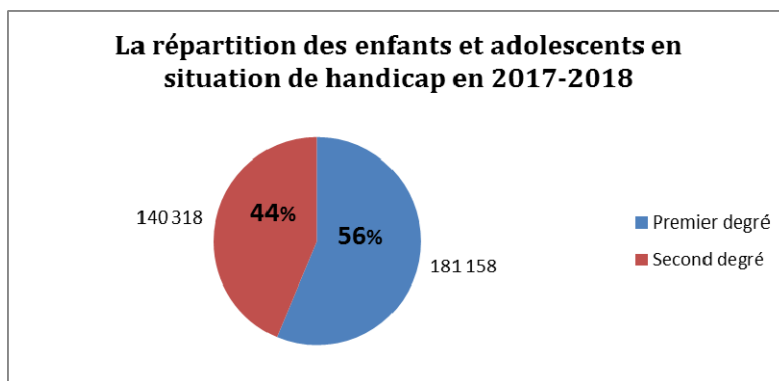
Les enfants, selon le degré et la nature de leurs troubles, peuvent être scolarisés dans plusieurs dispositifs.



Source : MEN-MESRI-DEPP.

a. Une augmentation du nombre d'enfants en milieu ordinaire

L'augmentation du nombre d'élèves concerne tous les niveaux, avec une prépondérance dans le 1^{er} degré.



Source : MEN-MESRI-DEPP.

En 2004, 133 000 élèves avaient un projet personnalisé de scolarisation. À la rentrée 2017 ⁽¹⁾ :

- 321 476 élèves bénéficiaient d'un projet personnel de scolarisation et étaient scolarisés en milieu ordinaire, soit une augmentation de 141 % par rapport à 2004 :
 - o 181 158 dans le premier degré ;
 - o 140 318 dans le second degré.
- 78 358 élèves scolarisés dans les établissements et services hospitaliers et médico-sociaux ; parmi lesquels 9 063 bénéficiaient d'une scolarité partagée :
 - o 8 086 en établissement hospitalier ;
 - o 70 272 dans un établissement et service médico-social.

b. Qui s'accompagne d'une augmentation de moyens

Les moyens financiers dédiés à la prise en charge du handicap ont été multipliés, pour prendre en compte les exigences de l'inclusion scolaire. Les crédits du programme 230 ont augmenté de 20 % dans les cinq dernières années, augmentation majoritairement fléchée vers l'action 3 du programme, *Inclusion scolaire des élèves en situation de handicap*.

Les crédits consacrés à l'inclusion scolaire sont répartis comme suit :

- 12,9 millions d'euros en exécution pour le matériel pédagogique consacré aux élèves en situation de handicap ;
- 7,4 millions d'euros pour la formation des AESH et des personnes en contrat aidé ;
- 226 millions d'euros pour rémunérer 30 280 contrats aidés affectés à l'accompagnement des élèves en situation de handicap ;
- 126 millions d'euros pour rémunérer en moyenne 4 186 ETP d'AESH-m ;
- 59 millions d'euros pour rémunérer en moyenne 1 943 ETP d'AESH-co.

C'est donc 412 millions qui servent à financer une partie des AESH et contrats aidés (hors titre 2). À cela s'ajoutent les postes d'AESH rémunérés sur titre 2 : cela concerne 7 920 ETPT en CDI et 21 503 ETPT en CDD en 2018.

(1) Note d'analyse de l'exécution budgétaire de la Cour des comptes sur la mission Enseignement scolaire, 2018.

c. Une tendance vers l'école inclusive partagée par les pays voisins

Des travaux ont été menés par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) sur le sujet, notamment par Christophe Zander, chercheur associé au CNESCO, Serge Ebersold, professeur de sociologie à l'INS HEA et titulaire de la chaire accessibilité au CNAM, ainsi que par Éric Plaisance, professeur émérite à l'université Descartes.

Ils ont participé à la rédaction d'un rapport⁽¹⁾ réalisé dans le cadre des travaux préparatoires de la conférence de comparaisons internationales (CCI) relative à l'éducation inclusive des enfants en situation de handicap, intitulé « *École inclusive pour les élèves en situation de handicap – Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels* ».

Le rapport rappelle que cette tendance à valoriser la scolarisation en milieu ordinaire se retrouve dans les autres pays européens et se traduit par un effrètement de l'accueil des élèves en milieu spécialisé. C'est surtout un véritable changement de perspective, avec des incidences sur les méthodes pédagogiques et les structures institutionnelles qui ne sont pas neutres.

Le rapport développe la notion d'école inclusive, qui « *renvoie moins à la scolarisation d'enfants présentant une déficience qu'à l'aptitude du système éducatif à satisfaire la diversité des profils éducatifs des élèves* » et celle d'accessibilité pédagogique : « *un ensemble des pratiques qui offrent aux élèves en situation de handicap les conditions d'un développement optimal* ».

Ces deux notions renvoient à la possibilité pour l'école de former un système dans lequel chaque enfant, avec besoins particuliers ou non, pourrait trouver sa place. Cela passe par l'affectation de moyens humains et matériels adaptés. C'est une manière de « faire l'école », l'exigence faite au système scolaire d'assurer la réussite scolaire et l'insertion sociale de tout élève, indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales. À titre d'exemple, cela doit se traduire par une implication directe des élèves dans les activités proposées.

La concrétisation de l'idée d'école inclusive prend des formes différentes selon les pays en fonction de la manière dont ils appréhendent le système éducatif et les situations de handicap. Néanmoins, la plupart rencontrent des problématiques similaires liées notamment aux inégalités, au vécu scolaire et aux modalités d'organisation des aides.

Il est possible d'identifier trois groupes de pays distincts qui adoptent des modes de scolarisation variables selon leur approche.

(1) *École inclusive pour les élèves en situation de handicap – Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels* – Rapport de Christophe Zander, Serge Ebersold et Eric Plaisance, janvier 2016.

- Le premier groupe est constitué de pays comme l'Italie, la Norvège et l'Espagne dans lesquels l'accès au système éducatif prend principalement la forme d'une scolarisation individuelle où les élèves à besoins éducatifs particuliers sont dans les mêmes classes que les autres élèves et suivent les mêmes enseignements. Il s'agit de favoriser l'inclusion des élèves en situation de handicap dans les établissements d'enseignement ordinaire. Le recours à la scolarisation en milieu spécialisé est exceptionnel : c'est souvent réservé à certains types de handicaps (surdité et déficiences physiques ou mentales sévères).

- Le second groupe de pays rassemble notamment la Belgique, l'Allemagne et les Pays Bas qui associent les situations de handicap à un besoin d'accompagnement spécialisé. La scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers se fait donc principalement en milieu spécialisé ou dans des classes spécialisées, selon la nature et la gravité du handicap. L'inclusion en milieu ordinaire est peu fréquente.

- Le troisième groupe, qui comprend notamment la France, l'Allemagne et l'Autriche, est constitué de pays qui ont adopté une approche multiple de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ils ont fait le choix de proposer une offre de scolarisation variée qui peut se faire aussi bien en milieu ordinaire qu'en milieu spécialisé dans des établissements spécialisés ou des classes spécialisées. L'inclusion des élèves en situation de handicap se fait donc en fonction de leurs besoins particuliers en permettant le passage du milieu spécialisé au milieu ordinaire.

L'hétérogénéité des modes de scolarisation des élèves à besoins particuliers au sein de l'Union européenne conduit à la mise en place de dispositifs de soutien qui diffèrent selon les pays. Alors que certains dispositifs sont tournés vers l'encouragement à l'autonomie par une inclusion en milieu ordinaire, d'autres sont au contraire orientés vers un accompagnement personnel soutenu en milieu spécialisé. Il en résulte que pour un même type de déficience, les élèves en situation de handicap n'auront pas forcément le même parcours scolaire selon le pays dans lequel ils sont scolarisés.

2. Des dispositifs qui permettent une individualisation des parcours

Trois étapes peuvent être identifiées dans le parcours des enfants scolarisés des enfants :

- **Une phase d'identification des besoins** qui se déroule au sein de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) : ces besoins sont traduits dans le GEVA-sco, le guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation. La Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) décide ensuite de l'orientation de l'élève en ULIS.
- Avant l'entrée de l'enfant dans un dispositif, **il est élaboré un PPS**, projet personnalisé de scolarisation, qui demeure l'outil de pilotage tout au long de la scolarisation de l'enfant.
- **Un suivi** est ensuite assuré au sein de l'établissement par une équipe de suivi de la scolarisation (ESS) et surtout par un enseignant référent, qui fait le lien avec la famille et l'élève et s'assure de la cohérence du PPS. Celui-ci est revu au minimum tous les ans.

a. L'inclusion des enfants en milieu ordinaire est valorisée

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, a consacré les principes directeurs de la scolarisation des élèves en situation de handicap.

Elle entend notamment privilégier l'inclusion en milieu ordinaire à travers les principes d'accès à la scolarisation et d'établissement de référence selon lequel *« tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements [secondaires] le plus proche de son domicile »*. Ainsi, la scolarisation en milieu spécialisé ne doit être possible que *« si ces besoins nécessitent qu'il reçoive sa formation au sein de dispositifs adaptés »*.

L'objectif est ainsi de favoriser les parcours de scolarisation au sein des établissements scolaires par la mise en place de soutiens spécifiques ou de dispositifs spécialisés dans ces établissements. À ce titre, la loi de 2005 entend réserver la scolarisation en milieu spécialisé aux élèves présentant les formes de handicap les plus sévères, tout en permettant des périodes d'immersion dans les établissements de droit commun afin de favoriser au maximum l'inclusion de ces élèves en milieu ordinaire.

S'agissant de la scolarisation en milieu ordinaire, plusieurs situations doivent être distinguées. L'enfant peut suivre une scolarisation dite individuelle : soit il n'a pas besoin d'aménagement particulier, soit ces aménagements (aide humaine, matériel spécifique, pratique pédagogique adaptée) peuvent être apportés dans une classe ordinaire. Si aucune des deux options n'est envisageable au vu de l'état de l'enfant, alors il suivra une scolarité dite collective, avec la présence d'un enseignant spécialisé.

La frontière entre les deux scolarités est poreuse : un enfant en classe ULIS peut ainsi être inclus dans une classe ordinaire correspondant à son niveau si les conditions sont réunies.

i. La scolarisation individuelle

La scolarisation individuelle se fait en classe ordinaire : l'élève bénéficie d'un matériel pédagogique adapté et peut parfois être accompagné par un adulte formé, un accompagnant d'élève en situation de handicap (AESH).

Les AESH sont des contractuels de droit public, qui bénéficient d'un CDI après six années continues d'engagement. Ils interviennent dans les actes de la vie quotidienne, l'accès aux activités d'apprentissage et dans les activités de la vie sociale et relationnelle.

Trois formes d'accompagnement existent auprès des élèves :

– individuelle : l'élève a besoin d'une attention continue, sur une quotité horaire déterminée ;

– mutualisée (AESH-m) : l'enfant n'a pas besoin d'une aide continue mais flexible, en fonction des besoins ;

– collective (AESH-co) : certains postes d'AESH sont fléchés vers les ULIS.

C'est la MDPH qui détermine, dans sa prescription, la forme que prendra l'aide humaine auprès des enfants suivis. À la rentrée 2018, 45 667 ETP ont été notifiés aux académies, ce qui représente environ 76 100 personnes physiques :

– 32 645 ETP d'AESH-i ;

– 2 626 ETP d'AESH-co ;

– 10 396 ETP d'AESH-m.

Le ministère de l'éducation nationale s'est engagé depuis 2015 dans la transformation des contrats aidés d'auxiliaires de vie scolaire (AVS) en postes d'AESH.

ii. La scolarisation collective

Les classes ULIS réunissent des élèves présentant des troubles permettant une scolarisation commune.

Un **enseignant spécialisé coordonnateur**, titulaire du CAPPEI (certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive), assure l'adaptation des enseignements et l'organisation du dispositif. Les enfants peuvent suivre des enseignements en classe ordinaire selon leur profil.

À titre d'exemple, certains élèves de la classe ULIS du collège Sévigné de Roubaix, visité par la rapporteure, passent jusqu'à $\frac{3}{4}$ de leur temps en classe ordinaire, accompagnés par un AESH.

L'augmentation du nombre d'élèves en situation de handicap s'est traduite par une croissance du nombre de dispositifs ULIS. Ainsi, entre 2008 et 2018, le nombre d'ULIS est passé de 5 608 à 8 902, soit une augmentation de 59 %. À la rentrée 2018, ce sont 273 ULIS qui ont été ouvertes, soit une augmentation de 3 % par rapport à l'année précédente.

Aujourd'hui, c'est plutôt le second degré qui est ciblé, car il est anticipé une montée de cohorte dans les prochaines années. Sur le quinquennat, le Ministère a pour ambition de créer 250 ULIS en lycée. L'ouverture d'une classe est décidée par le DASEN sur la proposition des inspecteurs.

Le maillage d'ULIS répond imparfaitement aux besoins sur le territoire, en témoigne le pourcentage d'élèves en attente d'une place en ULIS : il est de 10 % dans l'académie de Lille, de 12 % en Guyane et de 8 % dans l'académie de Lyon.

La classe ULIS du collège Sévigné

Le collège Madame de Sévigné est un établissement REP+ de catégorie 3 situé à Roubaix. L'établissement comprend 390 élèves, répartis dans 18 classes. L'équipe éducative est composée d'une quarantaine d'enseignants.

Parmi les élèves, 87 % ont des parents appartenant à des catégories socio-professionnelles défavorisées. L'indice de position sociale (IPS), qui s'élève à 58,2, est l'un des plus bas de l'académie. Le taux de boursier est quant à lui 2,5 fois plus important que celui de l'académie.

La principale de l'établissement regrette l'absence de restauration scolaire sur place, qui oblige les élèves demi-pensionnaires à prendre le bus chaque midi pour se rendre dans un collège proche, ce qui explique que seuls 21 % des élèves soient demi-pensionnaires. Cela alors même que le collège, outre une classe ULIS, accueille une classe relais et une UP2A (Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants), c'est-à-dire des élèves avec des profils particuliers dont l'accueil serait favorisé si la cantine scolaire était sur place.

Le dispositif ULIS, qui existe depuis 2014, accueille 15 élèves, ce qui est au-dessus de la limite. Cela s'explique à la fois par le taux d'absentéisme et par le fait que deux élèves sont en scolarité partagée (l'un avec un IME et l'autre avec l'ITEP). **Selon l'enseignante coordinatrice, quatre enfants auraient le profil pour aller en établissement spécialisé. Néanmoins, le délai pour entrer dans les structures proches étant de quatre ans, ces enfants restent en ULIS.**

L'enseignante coordinatrice travaille avec deux AESH, qui accompagnent les enfants en classe ordinaire et les suivent dans leurs devoirs. Le choix a été fait de laisser la coordinatrice en charge de l'ULIS seule pour permettre une inclusion plus grande en classe ordinaire. Chaque semaine, une réunion d'une heure est organisée entre les AESH et la coordinatrice ULIS afin d'harmoniser leurs pratiques.

À ce jour, 5 élèves ont pu être orientés à l'issue de la troisième : 2 d'entre eux sont désormais en ULIS lycée et 3 autres sont en CAP dans un lycée professionnel avec PPS.

Si l'inclusion des enfants en soi fait consensus, les enseignants qui accueillent les enfants regrettent de ne pas avoir reçu de formation spécifique aux troubles présentés par les élèves. La coordinatrice a, elle, signalé que l'aide humaine était primordiale dans la réussite de l'inclusion.

Enfin, la principale de l'établissement déplore l'absence de crédits spécifiques pour l'ULIS, notamment pour l'achat de matériel pédagogique adapté. En effet, le collège est subventionné par le département à hauteur de 89 981 euros pour les dépenses de fonctionnement, dont 10 645 euros sont réservés aux activités pédagogiques. Toutefois, deux tiers de cette somme sont utilisés pour les photocopies et le dispositif ULIS ne bénéficie d'aucune subvention directe.

Les élèves en situation de handicap peuvent également bénéficier du dispositif du service d'éducation spécialisée et de soins à domicile (SESSAD). Ce sont des équipes sanitaires et éducatives mobiles qui se déplacent à l'endroit où est scolarisé l'enfant pour lui apporter un soutien scolaire et lui prodiguer des soins. Le SESSAD vient en renfort des dispositifs déjà existants.

Enfin, au collège, les élèves peuvent être accueillis dans une section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa), qui a pour vocation de réunir des élèves en grande difficulté scolaire (ou sociale).

b. En milieu spécialisé

Plusieurs types d'établissements médico-sociaux peuvent recevoir des enfants en situation de handicap, selon les troubles que présentent les élèves.

La majeure partie de ces établissements sont **des instituts médico-éducatifs (IME)**. Ils accueillent les enfants présentant des déficiences intellectuelles, avec ou sans troubles associés. L'accueil des enfants peut se faire en internat, semi-internat ou en externat. Qu'ils soient gérés par des associations ou qu'ils soient publics, les IME sont contrôlés par l'Agence régionale de santé (ARS). L'accueil en IME doit être demandé par la famille à la MDPH.

Les **Instituts thérapeutiques éducatifs et pédagogiques (ITEP)** sont des structures spécialisées dans l'accueil des enfants présentant des troubles du comportement qui perturbent la socialisation et fragilisent l'accès aux apprentissages.

Les **Institut d'éducation motrice (IEM)** sont des structures accueillant les enfants avec des handicaps physiques forts, qui limitent leur autonomie et leur accès aux apprentissages.

L'IME La Roseraie

L'IME La Roseraie relève de l'Établissement public départemental pour soutenir, accompagner, éduquer (EPDSAE). Il a un agrément pour 105 enfants, mais il accueille en réalité en 2018 **111 enfants et adolescents, âgés de 5 à 20 ans, présentant une déficience intellectuelle**. La liste d'attente en 2017 comprenait 117 demandes.

Il est séparé en deux services éducatifs :

– **un Institut médico-pédagogique (IMP)**, qui accueille 46 jeunes entre 6 et 14 ans et comprend deux classes externalisées : la *classe Launay*, pour les jeunes entre 8 et 10 ans, et la *classe Moulin-Pergaud* pour les jeunes entre 11 et 13 ans ; **avec** 4 enseignants et des éducateurs spécialisés accompagnent les enfants ;

– **un Institut Médico-Professionnel (IMPro)**, qui accueille 65 jeunes de 15 à 20 ans : lieu de la mise en place d'ateliers, de stages professionnels afin de préparer au mieux la sortie de l'établissement ; deux enseignants ou des éducateurs techniques spécialisés accompagnent les jeunes.

À noter que **39 % des enfants et jeunes accueillis à l'IME font l'objet d'un suivi social protection de l'enfance en dehors de l'établissement** (d'origine judiciaire ou non).

Le dispositif dit de l'« Amendement Creton » impose à l'établissement le maintien dans une structure de tout jeune ne disposant pas de solution d'accueil, professionnel ou social, à la sortie de l'IME : **cela concernait 12 jeunes adultes en 2018 à l'IME La Roseraie**. Sous réserve que ces jeunes aient un projet d'insertion concret, ils sont accueillis deux jours par semaine au sein de l'IME. Si leur prise en charge financière est incluse dans le contrat avec l'Agence régionale de santé, leur présence n'est pas comptabilisée dans le taux d'activité.

L'unité d'enseignement de la Roseraie – qui met en œuvre l'ensemble de l'accompagnement scolaire des élèves de l'IME – **est dotée de 144 heures d'enseignement par semaine**. Ces heures correspondent seulement aux heures dispensées au sein de l'IME : six enseignants à temps plein pour l'IME et un enseignant à temps plein pour le SESSAD.

Les enfants ont chacun un emploi du temps différent, qui correspond à leur projet personnalisé de scolarisation. Aujourd'hui, seuls un enfant en IMP et un enfant en IMPro ont des temps partagés en ULIS. L'équipe souhaiterait augmenter le nombre d'enfants intégrés en ULIS mais éprouve des difficultés à établir des partenariats.

c. La scolarité partagée se développe petit à petit

Enfin, la scolarisation peut également être organisée dans une unité d'enseignement externalisée (UEE). Dans ces unités, les professionnels du secteur médico-social se déplacent pour intervenir dans l'établissement scolaire et non l'inverse : l'enfant reste dans un cadre scolaire, dans lequel il est possible de faire un suivi médico-social.

Une enquête de la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA), conduite en 2015, concluait qu'entre 20 et 28 % des élèves scolarisés en établissements médicosociaux étaient accueillis dans une unité d'enseignement externalisée. À la rentrée 2018, 400 unités d'enseignement externalisées existaient dans le 1^{er} et le 2nd degré.

Ces unités permettent de renforcer les liens entre le médico-social et le milieu scolaire. Elles sont un vrai vecteur d'inclusion scolaire et encouragent la socialisation des enfants porteurs de handicap.

La coopération entre les établissements médico-sociaux et les établissements scolaires est organisée par des conventions, comme le prévoit l'article L. 351-1-1 du code de l'éducation.

Votre rapporteure a pu visiter une unité d'enseignement externalisée rattachée à l'IME La Roseaie. Les enfants sont accompagnés d'un enseignant spécialisé et d'un éducateur. Ils sont regroupés par classe d'âge mais peuvent être ponctuellement inclus dans les classes ordinaires.

Les personnels de l'UEE ont souligné l'importance pour ces enfants de pouvoir être intégrés dans la vie de l'école, que ce soit au moment des récréations ou de leur passage dans les classes ordinaires. En petit groupe, les enfants peuvent étudier à leur rythme et bénéficier d'une attention plus grande grâce à la présence de deux adultes dans la classe.

Enfin, il faut souligner que les affectations des enfants dans les dispositifs sont loin d'être figées : votre rapporteure a ainsi pu rencontrer une enfant de l'IME, présente dans l'école Moulin-Pergaud, qui, au vu des progrès accomplis, fera sa rentrée dans une classe ULIS collège à la rentrée 2019.

Les élèves ne pouvant poursuivre une scolarisation ordinaire au collège et au lycée peuvent être orientés vers des établissements spécialisés (EREA).

*

Il existe donc une multitude de structures pour prendre en charge les enfants en situation de handicap de manière individualisée, avec des structures présentant chacune des prises en charges adaptées à différents profils. Le nombre d'enfants en situation de handicap est supérieur dans le premier degré, qui en accueille 56 %, dont 17 % en ULIS.

B. L'ACCÉLÉRATION VERS UNE ÉCOLE PLUS INCLUSIVE SE HEURTE À PLUSIEURS OBSTACLES

Si le nombre de structures pouvant accueillir des enfants en situation de handicap s'est multiplié, l'accompagnement personnalisé des enfants se révèle parfois délicat à mettre en place.

1. Le passage du quantitatif au qualitatif se révèle plus délicat qu'anticipé

Le nombre d'enfants repérés comme étant en situation de handicap a augmenté, mais cela ne se traduit pas systématiquement par une prise en charge adaptée, le système scolaire ayant quelques difficultés à évoluer au même rythme que l'évolution du nombre de prescriptions.

a. Les maisons départementales des personnes handicapées (MDPH), un prescripteur en surchauffe

Les MDPH maillent le territoire et sont l'interlocuteur unique des personnes en situation de handicap. Elles centralisent les demandes.

Le traitement d'un dossier à la MDPH se fait en plusieurs étapes :

– **La réception des dossiers** se fait sous plusieurs formes : accueil physique, accueil téléphonique, demande par mails ou courriers ; ils sont ensuite numérisés.

– **L'enregistrement des dossiers** consiste à vérifier qu'aucune pièce administrative nécessaire à l'ouverture d'un dossier ne manque ; les demandes sont ensuite envoyées vers le service compétent.

– **Les dossiers sont ensuite étudiés par une équipe pluridisciplinaire :**

- Une première évaluation du cas, avec les personnels internes à la MDPH, permet de déterminer son degré de complexité ;
- Si une complexité est détectée : une évaluation de deuxième niveau est organisée avec des professionnels mis à disposition par d'autres structures (médecin scolaire, psychologue...), avec un personnel de la MDPH comme coordonnateur.

– **La quatrième étape consiste en l'élaboration d'un projet de personnalisation de scolarisation (PPS)**, envoyé pour avis aux parents et soumis pour approbation à la commission pour l'autonomie et les droits des personnes handicapées (CDAPH).

– Enfin, il faut souligner qu'il existe **une procédure d'urgence**, en cas de risque de rupture dans le parcours de scolarisation de l'enfant. L'enseignant référent le signale à l'inspecteur de l'éducation nationale spécialisé ASH.

Les responsables de la MDPH du Nord que votre rapporteure a rencontrés ont indiqué que l'objectif était d'avoir 80 % des cas traités au premier niveau afin de pouvoir concentrer les ressources sur les 20 % des cas les plus complexes.

La MDPH du Nord

Selon les chiffres communiqués par la MDPH, le département du Nord compte **15 458 enfants bénéficiaires de l'Allocation d'éducation de l'enfant handicapé (AEEH)**. Cela représente 2,22 % des moins de 20 ans sur le territoire, contre 1,63 % au niveau national.

La MDPH du Nord **a vu son activité croître sur la période 2012-2017, avec une progression de 52 % du nombre de demandes déposées et une progression de 40 % du nombre de décisions rendues**. En 2017, le délai de traitement moyen d'un dossier enfant était de 4,3 mois, contre 4,8 mois en 2012. *À titre d'exemple, la MDPH du Nord traite environ 450 dossiers par jour.*

Des enseignants doivent normalement être mis à disposition des MDPH, afin qu'ils puissent participer aux évaluations des dossiers des enfants. Dans le cas où cette mise à disposition n'est pas possible, des crédits budgétaires sous forme de subventions sont alloués à la MDPH. En 2018, ces crédits s'élevaient à hauteur de 173 431 euros. L'Éducation nationale participe finalement peu à l'activité du prescripteur : des moyens supplémentaires, sous forme d'effectifs mis à disposition, pourraient être affectés aux MDPH afin d'accélérer le traitement des dossiers.

La Cour des comptes⁽¹⁾ suggère une meilleure association entre le prescripteur et celui mettant en œuvre la prescription, notamment au vu de l'augmentation importante de dossiers traités par les MDPH : le nombre de demandes augmente en moyenne de 13 % chaque année. Or, les délais de traitement retardent d'autant plus la prise en charge des enfants dans des dispositifs adaptés.

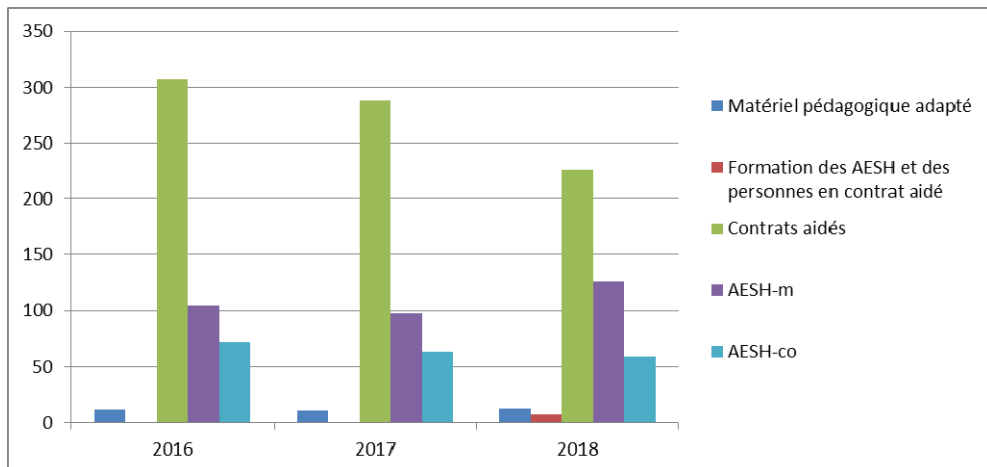
b. Les limites du droit à compensation

La loi de 2005 pose le principe de compensation individuel du handicap. L'article L.114-1-1 du Code de l'Action sociale et des familles prévoit ainsi que « *la personne handicapée a droit à la compensation des conséquences de son handicap quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie* ».

Dès lors, se pose la question du décalage existant entre le montant des crédits consacrés à la compensation et ceux consacrés à l'accompagnement pédagogique. En effet, l'augmentation massive des moyens consacrés à l'inclusion scolaire résulte en réalité d'une concentration des moyens vers l'aide humaine, alors que les crédits d'accompagnement, de formation et de fourniture de matériels pédagogiques augmentent moins rapidement, comme en témoigne le graphique ci-dessous.

(1) Note d'analyse de l'exécution budgétaire de la Cour des comptes sur la mission Enseignement scolaire, 2018.

ÉVOLUTION DES CRÉDITS CONSACRÉS AU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE ET À L'ACCOMPAGNEMENT HUMAIN ENTRE 2016 ET 2018



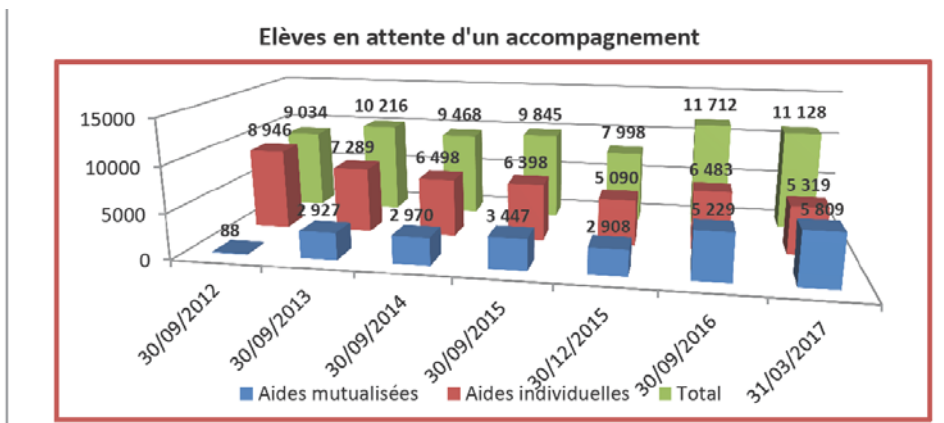
Source : Commission des finances d'après les rapports annuels de performance 2016, 2017, 2018

Cela signifie que la logique de compensation prime sur la logique d'accession. Or il est primordial que les deux soient associées de manière équilibrée afin de permettre une réelle individualisation des parcours.

Les différents interlocuteurs rencontrés par votre rapporteure au cours de ses travaux ont ainsi insisté sur la nécessité de ne pas systématiser le recours à l'aide humaine. Cela peut notamment s'avérer un obstacle à la formation des enseignants, qui, ne se sentant pas légitimes, se reposent alors sur l'aide humaine et privilégient la transmission des dossiers à la MDPH, ce qui embolise le prescripteur. En miroir, cette situation diminue le recours au matériel pédagogique, alors même que certains enfants peuvent évoluer au sein d'une classe ordinaire sans aide humaine.

De plus, malgré les efforts financiers, le nombre de places dans les structures reste insuffisant.

Certains enfants en situation de handicap doivent ainsi rester dans des structures inadaptées à leurs besoins, comme en témoigne le schéma ci-dessous réalisé par la DGESCO en 2017.



DGESCO 2017

Selon les chiffres communiqués par la DGESCO, 13 000 élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire seraient en attente d'une place dans un établissement médico-social – soit 3 % des élèves en situation de handicap – et 16 000 élèves en milieu ordinaire seraient en attente d'une place en ULIS – 4 % des élèves en situation de handicap.

Concernant l'aide humaine, les indicateurs de la mission *Enseignement scolaire* illustrent le fait qu'une marge de progression est encore possible.

Ainsi, l'indicateur « *Taux de couverture des prescriptions des commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées pour la scolarisation des élèves en situation de handicap* » montre la persistance des difficultés de l'enseignement scolaire à répondre aux besoins : en 2018, le taux de couverture était de 93 %, avec une cible de 95 % pour 2020. Cette cible était identique dans le projet annuel de performances de 2014.

De plus, si les crédits alloués à l'inclusion scolaire ont effectivement augmenté, le mode de recrutement privilégié par le ministère est l'embauche d'accompagnants en contrats aidés. En témoigne la surconsommation des crédits fléchés vers ces contrats et la sous-consommation des crédits consacrés aux AESH.

**PRÉVISION ET EXÉCUTION EN 2018 DES CRÉDITS CONSACRÉS
AUX AVS-M ET AUX CONTRATS AIDÉS**

<i>En euros</i>	Crédits ouverts en 2018	Crédits consommés en 2018
Assistance éducative : AVS-m	165 985 511	126 508 224
Assistance éducative : contrats aidés et Pôle emploi	225 777 341	237 882 728

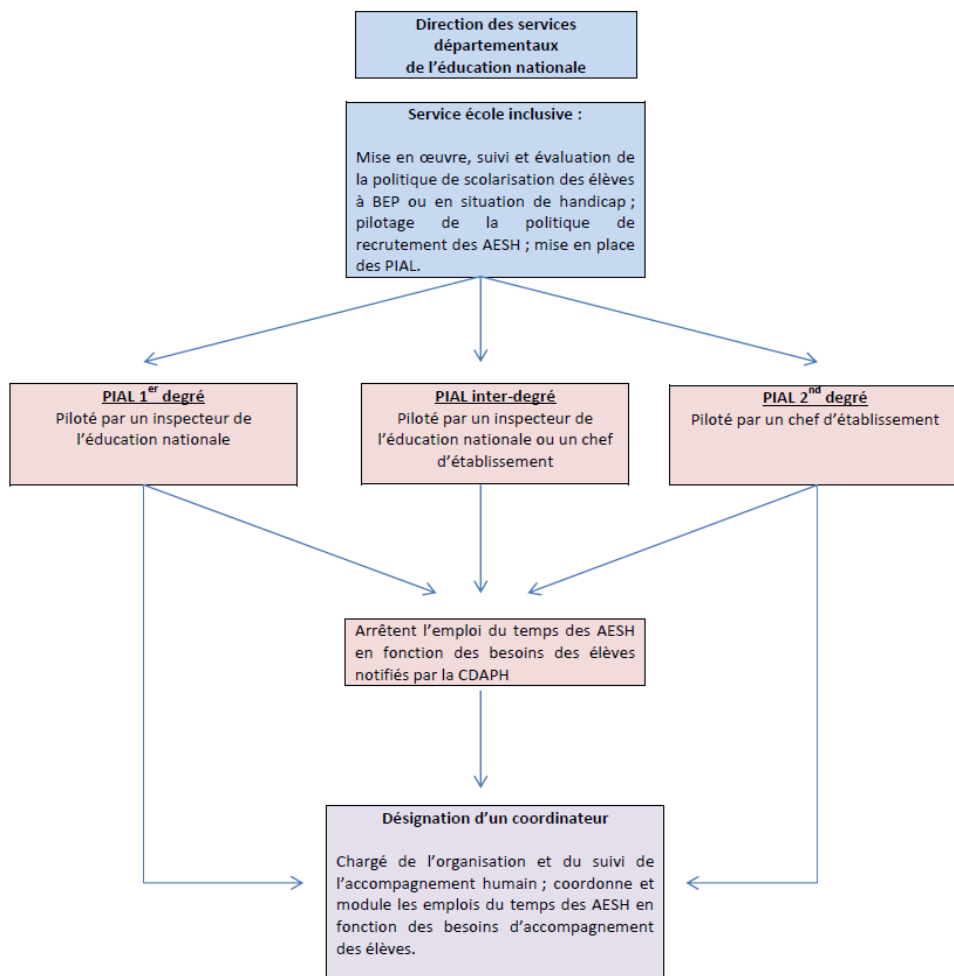
Source : DGESCO

Interrogée, la direction de l'enseignement scolaire a précisé à votre rapporteure que sur les 60 000 postes d'AESH, environ 16 000 étaient vacants en mars 2019.

Pour faciliter la gestion des AESH, le Gouvernement a lancé un nouveau dispositif : le pôle inclusif d'accompagnement localisé (PIAL). Ce dispositif doit permettre une plus grande souplesse dans l'organisation de l'affectation des AESH. 300 dispositifs ont été déployés dans le cadre d'une expérimentation sur l'année 2018-2019.

L'élargissement des PIAL se fera dès la rentrée 2019, avec l'ouverture sur 300 circonscriptions du 1^{er} degré, 2 000 collèges et 250 lycées professionnels.

SCHÉMA ILLUSTRANT L'ORGANISATION MISE EN PLACE PAR LES PIAL



Source : commission des finances à partir du Vademecum sur le pôle inclusif d'accompagnement localisé

Au niveau de l'académie, chaque direction des services départementaux de l'éducation nationale comportera un service école inclusive (SEI) chargé de la mise en place des PIAL dans les degrés de l'enseignement scolaire au sein d'une circonscription ou d'un EPLE.

Les PIAL seront placés sous la responsabilité d'un inspecteur de l'éducation nationale (dans le 1^{er} degré) ou d'un chef d'établissement (dans le 2nd degré), qui assurera la mission de pilotage du pôle. À ce titre, le cadre responsable jouera le rôle d'interlocuteur privilégié avec le SEI et arrêtera l'emploi du temps des AESH en fonction des besoins des élèves qui bénéficient d'une notification de la CDAPH.

Le pilote du PIAL désignera également un coordinateur chargé de coordonner et de moduler les emplois du temps des AESH en collaboration avec l'équipe pédagogique. Le coordinateur sera soit un directeur d'école (1^{er} degré), soit un membre de l'équipe pédagogique (2nd degré).

Cette mise en œuvre témoigne de la volonté du Gouvernement de recentraliser au niveau des académies la gestion des AESH dans le premier degré, afin d'avoir une plus grande liberté de manœuvre dans leur affectation.

c. La problématique de la formation des enseignants demeure

La formation initiale des enseignants relève du ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. Elle est actuellement assurée par les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). Or, il n'existe pas de maquette nationale, ce qui signifie que le volume d'heures consacrées à l'éducation inclusive varie d'un ESPE à un autre.

Il devrait être remédié à cette absence d'harmonisation lors du remplacement des ESPE par les instituts nationaux supérieurs du professorat (INSP). L'article 10 du projet de loi sur l'école de la confiance prévoit ainsi que le référentiel de formation sera arrêté par les deux ministères en charge de l'enseignement.

Les enseignants sont également demandeurs de formation continue sur le sujet de l'inclusion scolaire : il existe encore des marges de progrès dans ce domaine. Les formations sont organisées par l'INS HEA (Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés) à Paris, ce qui pose d'emblée un problème de déplacement géographique. Se consacrer à une formation nécessite également de pouvoir être remplacé, ce qui est loin d'être systématique. Plusieurs interlocuteurs rencontrés par votre rapporteure se sont dits très intéressés par l'organisation de formation au niveau académique et non au niveau national.

En 2018, la DGESCO prévoyait 1 400 départs pour une formation en CAPPEI et 1 300 départs pour les MIN (Module d'Initiative Nationale) dans le domaine de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des enfants handicapés. Néanmoins, comme exposé dans la partie sur l'exécution budgétaire, les conditions ne sont pas réunies pour permettre aux enseignants de partir en formation, comme l'illustre la sous-exécution des crédits consacrés à la formation des enseignants.

Enfin, il apparaît que ce sont largement les enseignants spécialisés qui bénéficient des formations, alors que l'augmentation du nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire se traduit conjointement par une augmentation du nombre d'enseignants « ordinaires » en contact avec eux.

Les responsables enseignants qui accueillent des élèves d'ULIS en inclusion sans n'avoir eu aucune formation spécifique ne sont qu'un exemple de cette carence du système de formation.

Certes, les formations à distance se développent, notamment via les parcours M@gistère, mais cela ne peut totalement remplacer les modules proposés par l'institut de formation.

L'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA)

Il a été créé par la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Il accomplit trois missions : formation, ressources, recherche.

Sur la recherche, c'est le Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité, les pratiques éducatives et scolaires (GRHAPES) qui conduit les travaux et rédige des publications scientifiques.

À titre indicatif, voilà quelques-uns des projets de recherche en cours :

- Comment favoriser l'accès à la formation professionnelle et à l'alternance pour les jeunes en difficultés d'apprentissage ;
- Participation sociale des femmes ;
- Enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP) : quels soutiens, quels aménagements ? ;
- Projet autisme et nouvelles technologies.

Enfin, l'Institut s'investit aussi à l'international via un certain nombre de partenariats. Il a par exemple été sollicité pour travailler sur la problématique du handicap à Haïti après le séisme de 2010.

Or, la formation des enseignants est primordiale pour assurer que l'inclusion des enfants en situation de handicap se déroule dans de bonnes conditions.

2. Un manque de visibilité sur les circuits qui entraîne des heurts dans les parcours des enfants

De multiples acteurs institutionnels sont impliqués dans le financement des dispositifs accueillant les enfants en situation de handicap, ce qui constitue aujourd'hui une source de complexité pour le parcours de ces enfants.

a. Des financeurs multiples qui laissent des angles morts

Si l'État est en charge de financer les personnels travaillant dans les écoles et les établissements scolaires, les compétences d'investissement dans les locaux et les équipements relèvent des collectivités locales.

Pour les écoles primaires, **les communes** sont en charge des investissements dans les locaux, les équipements mais également pour le matériel pédagogique. Pour les collèges, ce sont **les départements** qui ont la compétence d'investissement dans les locaux et les équipements. Pour les lycées, ce **sont les régions** qui sont compétents. Ce sont donc les collectivités locales qui doivent être sollicitées concernant l'aménagement d'un espace à l'intérieur d'un établissement scolaire pour accueillir une ULIS ou une UEE.

L'État a lui conservé la compétence de financer le matériel pédagogique dans les collèges et lycées. Les crédits pédagogiques consommés pour le second degré étaient de 89,5 millions d'euros en 2018.

Enfin, les établissements médico-sociaux sont financés par l'Assurance maladie, sous forme de dotation globale, à l'exception des jeunes bénéficiant du dispositif dit « amendement Creton », dont le financement dépend de l'orientation du jeune.

Cette multiplicité de responsables entraîne des différences de traitement selon les territoires, chaque collectivité ayant une approche différente de ses responsabilités en matière d'acquisition de matériel pédagogique.

Votre rapporteure a noté par exemple que l'unité d'enseignement externalisée d'une école ne bénéficiait pas des mêmes investissements informatiques que le reste des classes, alors même qu'elle est physiquement dans les mêmes locaux. Or l'IME partenaire n'a pas lui de financement fléché pour pallier à ce manque. Il en résulte que les enfants ne peuvent pas conduire leur apprentissage sur du matériel numérique approprié.

La même problématique se retrouve concernant les ULIS. L'État les finance en rémunérant les enseignants spécialisés et les AESH qui y travaillent, mais aucun crédit n'est spécifiquement fléché pour le matériel pédagogique spécifique aux besoins de l'ULIS. L'absence de ligne budgétaire claire conduit les chefs d'établissements et les directeurs d'école à devoir arbitrer dans leur budget entre des investissements pour du matériel pédagogique adapté.

Enfin, votre rapporteure a observé au cours de ses déplacements et auditions que les AESH travaillant en réseau d'éducation prioritaire ne bénéficiaient pas des indemnités REP / REP +, alors même qu'ils travaillent avec le même public, dans les mêmes conditions. Ce manque de reconnaissance, de nature à décourager les AESH impliqués dans les réseaux d'éducation prioritaire, ne trouve pas de justification particulière, et semble regrettable.

b. Des difficultés d'articulation entre les différents interlocuteurs

Le rapport du CNESECO présenté supra souligne par ailleurs les parcours heurtés des enfants en situation de handicap et insiste sur la nécessité pour les enseignants d'être capable d'avoir une stratégie de « pédagogie inclusive ».

Une enquête réalisée par la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA) auprès des établissements médico-sociaux ⁽¹⁾ montre que **les principaux freins au développement des unités externalisées sont dus aux relations institutionnelles, avec les conflits de compétence et l'éloignement comme contraintes principales.**

Enfin, un rapport des inspections daté de décembre 2014 liste plusieurs facteurs expliquant les difficultés à développer les UEE : « *la multiplicité des acteurs concernés et l'éparpillement des responsabilités au niveau territorial, l'absence de données fiables et actualisées, y compris sur l'effectif à prendre en compte, le défaut de pilotage qui en résulte, l'insuffisance de l'impulsion nationale et de la communication autour du changement attendu* »².

i. Des difficultés de collaboration entre les structures

La multitude de structures pouvant accueillir des enfants en situation de handicap pose le risque de multiplication d'interlocuteurs pour l'enfant, ce qui peut fragiliser ses repères.

Le manque de culture commune entre les interlocuteurs, selon leur ministère de tutelle, a été évoqué à plusieurs reprises comme étant un facteur bloquant des projets collaboratifs au cours des travaux de votre rapporteure.

(1) *Rapport d'enquête : Les unités d'enseignement externalisées des établissements et services médico-sociaux, Mars 2015.*

(2) *Les unités d'enseignement dans les établissements médico-sociaux et de santé – Rapport de l'Inspection Générale des affaires sociales, de l'Inspection de l'éducation nationale et de l'Inspection Générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche de décembre 2014.*

Enfin, beaucoup d'interlocuteurs ont déploré que les coopérations et les passerelles entre les différentes structures soient « personnes-dépendantes », c'est-à-dire liées à la bonne volonté d'un principal ou d'un directeur. Cette personnalisation rend fragile la pérennité des dispositifs. C'est pourquoi la formalisation des partenariats sous la forme de convention, comme cela a été fait en Auvergne-Rhône-Alpes, devrait être encouragée.

La convention de partenariat en région Auvergne-Rhône-Alpes

Signée en 2016, la convention de partenariat établit les modalités de coopération entre trois académies – Lyon, Clermont-Ferrand et Grenoble – et l'Agence régionale de santé Auvergne-Rhône-Alpes. Faisant le constat que 15 % des élèves en situation de handicap ne bénéficient pas de l'accompagnement dans le milieu médico-social comme ils le devraient, les quatre signataires se sont accordés sur la définition de plusieurs axes prioritaires de travail.

Ces axes portent entre autres sur la formation, le numérique, les unités externalisées et sur la gouvernance et comprennent des objectifs précis à atteindre dans les prochaines années, en se basant sur les réalisations déjà en cours.

Cet encadrement des liens entre les différentes structures est un pas dans la bonne direction, en ce qu'il clarifie les responsabilités de chacun des acteurs et fixe un horizon commun.

- ii. Une complexité qui se manifeste également lors des changements de degrés

Le parcours des enfants en situation de handicap est parfois heurté. Une des difficultés tient à la multiplication des structures et à la complexité de construire des passerelles entre celles-ci dans certains cas.

Les parcours des enfants peuvent également manquer de fluidité au fil de leur scolarisation, les risques les plus importants existant **lors des changements de niveaux**.

Ainsi, de nombreux interlocuteurs ont évoqué ce décalage entre le 1^{er} et le 2nd degré. Celle-ci s'explique en partie car le collège signifie une approche par discipline, et donc il manque un espace interdisciplinaire, de créativité pour les enseignants.

Une deuxième source de perturbation réside dans le fait que le changement de degré est parfois synonyme de **changement de structure**. La DEPP⁽¹⁾ publie une fiche sur le devenir des élèves en situation de handicap à 12 ans. Ces résultats montrent que les enfants présentant des troubles intellectuels et cognitifs éprouvent des difficultés à poursuivre leur scolarité dans le second degré : seulement 7 % d'entre eux atteignent la cinquième (Segpa inclus). Il y a un report des élèves auparavant scolarisés en ULIS vers les établissements médico-sociaux : ainsi, 18 % des enfants sont scolarisés en milieu spécialisé à 12 ans contre 14 % à 10 ans.

(1) *Études et statistiques de la Depp - Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2018.*

Ces changements de structures, qui s’accompagnent de changements d’interlocuteurs et d’environnement, présentent des risques de perturbation pour l’enfant : les passerelles et le passage de relais doivent être particulièrement bien organisés, ce qui est loin d’être toujours le cas.

iii. La problématique de la sortie et de l’insertion professionnelle

L’enquête de la DEPP ⁽¹⁾ sur le devenir des élèves en situation de handicap à 16 ans montre qu’il est de plus en plus délicat de scolariser les élèves en milieu ordinaire : alors qu’ils étaient 26 % à être scolarisés en ULIS à 14 ans, ils ne sont plus que 12 % à 16 ans. Certains se sont engagés dans la voie professionnelle, d’autres ont rejoint un ESMS.

C’est également la période où le décrochage scolaire augmente sensiblement entre 14 et 16 ans, avec 4 % d’élèves en situation de décrochage scolaire et 5 % d’élèves dont la trace a été perdue.

La sortie des jeunes des structures adaptées peut parfois être délicate. Votre rapporteure a pu constater à l’IME La Roseraie que la question de la sortie du jeune était abordée en amont. Les jeunes inscrits peuvent effectuer un certain nombre de stages d’insertion au cours de leur cursus à l’intérieur de l’IME qui les familiarisent avec le monde professionnel.

Plusieurs interlocuteurs ont d’ailleurs fait remarquer que **le suivi ne s’arrêtait pas lors de la sortie officielle du jeune** : ainsi, pendant trois ans, les jeunes sortis de l’IME peuvent revenir consulter son personnel. De même, les membres de la classe ULIS sont restés en contact avec deux anciennes élèves parties en internat d’excellence.

Le manque de places dans les structures pour jeunes adultes exerce une pression sur les structures accueillant ces jeunes avant 20 ans. Une enquête de 2016 sur les jeunes bénéficiaires du dispositif, conduite par la DREES, estimait que fin 2010, ils étaient environ 6 000. Cela représentait 5,6 % des usagers des établissements médico-sociaux : ce n’est donc pas un phénomène anecdotique, d’autant que leur prise en charge vient généralement en complément de l’agrément dont disposent les établissements.

(1) *Études et statistiques de la Depp - Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2018.*

3. Il apparaît primordial de conserver un certain équilibre entre le milieu scolaire et le milieu médico-social et ne pas faire de l'inclusion à marche forcée

Les auteurs du rapport du CNESECO estiment qu'il y a quatre défis à relever pour la France :

- la persistance des inégalités en termes d'accès, de réussite et de devenir ;
- la prise en compte pédagogique de la situation singulière de l'élève ;
- la fluidité des parcours (connexion du parcours scolaire avec l'amont et l'aval) ;
- la possibilité d'accéder à une offre de formation professionnelle grâce à une éducation inclusive.

Le Gouvernement s'est donné un objectif ambitieux de transformer le système scolaire en profondeur pour arriver en 2022 à une École de la République pleinement inclusive.

Votre rapporteure partage cette vision et souhaite proposer quelques pistes complémentaires pour accompagner au mieux ce changement de perspective.

- L'équilibre entre le milieu médico-social et les dispositifs d'inclusion en milieu ordinaire doit être maintenu. L'intégration des enfants en milieu ordinaire doit être favorisée ; néanmoins les établissements spécialisés demeurent des structures indispensables pour garantir un accueil de certains enfants dans les meilleures conditions possibles. La priorité reste le renforcement des passerelles entre les structures et la collaboration des acteurs institutionnels entre eux pour garantir un parcours fluide aux enfants.

- La façon de comptabiliser les élèves dans le système d'information de l'Éducation nationale devrait évoluer afin de prendre en compte l'accueil d'un enfant venu d'un établissement spécialisé et scolarisé à temps partiel dans une école.

- Le nombre d'enseignants mis à disposition des maisons départementales pour les personnes handicapées pourrait être augmenté, afin d'accélérer le traitement des dossiers et l'orientation des enfants.

- Une réflexion sur la valorisation salariale du travail des AESH exerçant en réseau d'éducation prioritaire mériterait d'être conduite, afin d'améliorer la stabilité des équipes en REP et REP +.

TRAVAUX DE LA COMMISSION

Lors de sa réunion de 15 heures, le lundi 3 juin 2019, la commission des finances, réunie en commission d'évaluation des politiques publiques, a entendu M. Jean-Michel BLANQUER, ministre de l'éducation nationale.

Le compte rendu et la vidéo de cette réunion sont disponibles sur le site de l'Assemblée nationale

*

* *

ANNEXE 1 : LISTE DES PERSONNES AUDITIONNÉES

Institut national supérieur formation et recherche - handicap et enseignements adaptés (INSHEA) : Mme Murielle Mauguin, directrice des études, M. Franck Sahaguian, coordonnateur du certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI), M. Jean-Michel Manton, formateur en charge des modules « personnes ressources » pour l'école inclusive

FNASEPHM (fédération d'associations nationales et de collectifs associatifs départementaux pour faciliter le parcours scolaire, social et d'insertion professionnelle du jeune en situation de handicap) : M. Nicolas Eglin, président

SNEP-FSU de Lille : M. Andjelko Svrclin, secrétaire national et M. Alain Briglia, secrétaire national

Professeurs-chercheurs : M. Serge Ebersold, Professeur de sociologie à l'Institut national supérieur formation et recherche – handicap et enseignements adaptés (INS HEA) et titulaire de la chaire accessibilité au CNAM, M. Christophe Zander, chercheur associé au Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO)

Direction générale de l'enseignement scolaire : M. Jean-Marc Huart, directeur général de la direction générale de l'enseignement scolaire et M. Philippe Thurat, sous-directeur de la gestion des programmes budgétaires, M. Alain Bouhours, chef du bureau de la personnalisation des parcours scolaires et de la scolarisation des élèves en situation de handicap.

DÉPLACEMENTS

Sains du Nord, lycée technique agricole : M. Stéphane Dubois, directeur du site de Sains-du-Nord, M. Olivier Lorette, directeur de l'EPLEFPA, Mme Delphine Loret, responsable de l'apprentissage, M. Antoine Scaillez, responsable de l'exploitation, M. Thierry Dupeuble, directeur adjoint de la DRAAF Hauts-de-France

Roubaix, collège Sévigné : Mme Odile Guillon , principale, Mme Cécile Guenard , Professeur et coordinatrice en ULIS, Mme Marjolaine Secq , CPE, Mme Carole Steinort , professeur de SVT , M. Clément Normani , professeur d'EPS, M. Samy Silabdi , AVS attaché à l'ULIS, Mme Nadia Ghoul , AVS attaché à l'ULIS

Lille, IME La Roseraie et école Moulin Pergaud : M. Maxime Cabaye, président du Conseil d'administration de l'EPDSAE, M. Paul Flad, directeur général de l'EPDSAE, Mme Chloé Spsychala, directrice de l'IME La Roseraie, Mme Dutouquet, conseillère pédagogique de l'IME, Mme Alfonso, cadre de l'IME/SESSAD, Mme Grember, cadre de l'IME/SESSAD, Mme LECLERCQ, cadre de l'IME/SESSAD, M. ROBERT, cadre de l'IME/SESSAD, Mme Myriam Janssen, chargée de mission à la direction de la communication de l'EPDSAE, M. Patrick Delville, directeur de l'école Moulin Pergaud

Villeneuve d'Ascq, Maison départementale des personnes handicapées du Nord : M. Bruno Lombardo, directeur de la MDPH et de la direction de l'accès à l'autonomie, M. Martin Renard, conseiller auprès du président du département du Nord, Mme Armelle Thiery, directrice adjointe de la MDPH, Mme Adélaïde Petit, chargée de mission enfance

ANNEXE 2 : SOURCES

Études et statistiques de la Depp - Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2018

Rapport d'enquête de la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie, « *Les unités d'enseignement externalisées des établissements et services médico-sociaux* », Mars 2015

Rapport de l'Inspection Générale des affaires sociales, de l'Inspection de l'éducation nationale et de l'Inspection Générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche - « *Les unités d'enseignement dans les établissements médico-sociaux et de santé* », Décembre 2014

Note d'analyse de l'exécution budgétaire de la Cour des comptes sur la mission Enseignement scolaire, 2018

École inclusive pour les élèves en situation de handicap – Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels – Rapport de Christophe Zander, Serge Ebersold et Éric Plaisance, janvier 2016