

L'inclusion scolaire en 2025 : parcours du combattant ou levier d'innovation ?

Le mot des responsables académiques

L'AFAE LILLE est très heureuse de vous proposer son troisième numéro, consacré à l'inclusion scolaire. Il fait suite, dans le cadre d'un approfondissement de la réflexion alors engagée, à la seconde rencontre-débats organisée par l'AFAE LILLE le 14 mars 2025, au cours de laquelle les intervenants ont proposé des pistes de réponses au questionnement qui a donné son titre à ce numéro anniversaire de la loi de 2005.

Un grand merci à nos contributeurs pour la qualité et la richesse de leurs apports !

Catherine FAUCHE et Benoît ROMMELAERE
AFAE Lille

L'AFAE est un espace d'échanges, de libre expression et de propositions. Elle rassemble, en dehors de tout dogmatisme et de toute préoccupation politique ou syndicale, des personnels qui exercent des fonctions de responsabilité à tous les échelons du système éducatif, et qui, par leur action, leur engagement ou leurs recherches, veulent concourir à la qualité, à l'efficacité et au renouveau du service public d'éducation. Nous vous invitons à nous rejoindre via le lien [Accueil - AFAE](#)

SOMMAIRE

Le mot des responsables académiques

- « Mettre en œuvre l'éducation inclusive en France en 2025 : entre discours et réalités »
Magdalena KOHOUT-DIAZ
Professeure des Universités
- Interview d'**Aurore ZINFOLLINO**
ERSEH
- Interview de **Kathy GRARE**
Parent d'élèves BEP
- « L'inclusion scolaire à l'épreuve du droit : heurs et malheurs du droit à l'éducation »
Raphaël MATTA-DUVIGNAU
Maître de conférences
- « Le pilotage de l'UPE2A : un levier d'inclusion scolaire »
Georgiana MAKOWSKI
Provisseure adjointe

AFAE LILLE

Comité de pilotage

Catherine FAUCHE
(Direction publication)
Benoît ROMMELAERE

Christine NISON
Lilian NOWAK
Priscilla TIRONI
Jacques MELEROWICZ
Sophie LEPINE
Florian BOULON



AFAE



**Magdalena
KOHOUT-DIAZ**

Professeure
des Universités
en sciences
de l'éducation
et de la formation
Inspé
Université
de Bordeaux

Mettre en œuvre l'éducation inclusive en France en 2025 : entre discours et réalités

L'éducation inclusive fait désormais figure de principe incontournable des politiques éducatives contemporaines partout dans le monde. Mais derrière ce consensus apparent se posent deux questions essentielles : est-elle réellement mise en œuvre dans nos systèmes éducatifs, au-delà des recommandations et des figures de rhétorique ? Peut-elle devenir aujourd'hui un levier d'innovation pédagogique et sociale, plutôt qu'un parcours du combattant pour les élèves, les enseignants et les institutions ? À travers l'exemple du contexte français en 2025, nous pouvons interroger les ambiguïtés de l'école inclusive et esquisser quelques pistes pour en renforcer l'opérationnalisation, à l'encontre du rejet croissant qui peut s'observer concernant ce paradigme.

De quoi l'inclusion scolaire est-elle le nom ?

L'histoire de l'inclusion scolaire en France est marquée par des évolutions successives, mais aussi par des résistances profondes. Longtemps, l'École française a fonctionné sur un modèle ségrégatif, considérant certains élèves comme « inéducables » (Vial, 1992). Il aura fallu attendre les années 1970 pour voir apparaître les premières politiques d'intégration scolaire, avec des dispositifs spécialisés accueillant des élèves handicapés dans des écoles ordinaires. L'approche inclusive, telle qu'elle est entendue aujourd'hui en France et partout dans le monde, constitue un pas supplémentaire : il ne s'agit plus seulement d'accueillir des élèves « différents » ou « exclus », de lutter contre la discrimination (notamment des enfants en situation de handicap) mais bien de transformer l'environnement scolaire pour qu'il soit accessible à tous.

Cette évolution a été largement influencée par des dynamiques internationales dont nous pouvons citer quelques jalons :

- le rapport Warnock (1978) en Angleterre ;
- la Déclaration de Salamanque (1994) puis celle d'Incheon (2015) ;
- la Conception Universelle des Apprentissages (UDL, Meyer & Rose, 2013).

Ce que disent les recherches actuelles

Depuis une trentaine d'années, la recherche en éducation inclusive s'est beaucoup développée. Toutefois, le champ reste marqué par des tensions et des déséquilibres croissants.

Un premier axe de développement concerne l'étude des besoins éducatifs particuliers et des réponses pédagogiques associées. Les recherches se sont multipliées pour mieux comprendre les troubles du spectre de l'autisme, les troubles spécifiques du langage et des apprentissages (TSLA), les déficiences sensorielles ou motrices et leurs impacts sur la scolarisation. Cette approche, centrée sur les caractéristiques individuelles des élèves, a permis des avancées majeures dans l'identification des obstacles spécifiques et dans la création d'outils d'adaptation pédagogique ; elle repose cependant sur une conception fixiste, réifiante et donc paradoxale de l'éducation inclusive.

Un deuxième axe porte sur l'accompagnement humain à l'école. De nombreux travaux ont analysé les rôles, les effets et les limites des dispositifs d'accompagnement, notamment les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH). Ils ont mis en

lumière l'importance de clarifier les missions de ces personnels, pour éviter à la fois la dépendance de l'élève et la substitution au travail enseignant, mais aussi le dévoiement de la gestion de l'accompagnement par des considérations budgétaires.

Un troisième axe concerne la formation initiale et continue des enseignants. Les études soulignent que les enseignants français expriment massivement des sentiments d'impréparation et d'impuissance face aux demandes inclusives. La formation tout au long de la vie, quant à elle, est jugée largement insuffisante sur ce thème et/ou marquée par une approche catégorielle et techniciste (tel trouble, telle solution) qui passe à côté de la complexité des situations et laisse les professionnels démunis, isolés.

Les recherches sur les organisations scolaires inclusives, le management de la diversité et la construction de cultures professionnelles partagées restent moins nombreuses. Peu d'études abordent encore, de manière systémique, comment l'organisation d'un établissement (projets, gouvernance, pratiques collectives) peut faciliter ou freiner les transformations inclusives des systèmes éducatifs, y compris dans leurs spécificités.

La diffusion massive de discours institutionnels sur l'inclusion scolaire ne doit pas occulter les contradictions croissantes observées sur le terrain. Dans une ère marquée par la « post-vérité » (Gonon, 2024), où les slogans politiques sur « l'école inclusive » se multiplient sans toujours s'accompagner de moyens effectifs, il est essentiel pour les décideurs de s'appuyer sur une production scientifique rigoureuse. Celle-ci rappelle que l'inclusion ne peut reposer uniquement sur des dispositifs réparateurs ou des ajustements à la marge, mais nécessite une transformation profonde des logiques pédagogiques, institutionnelles et culturelles.

Enfin, un champ en forte émergence est celui de la conception universelle de l'apprentissage (Universal Design for Learning, UDL). Inspirée des travaux de Meyer et Rose (2013), cette approche invite à penser dès la conception de l'enseignement une diversité de moyens d'accès aux savoirs, de modes d'expression et d'engagement des élèves ; elle constitue un axe de recherche et d'expérimentation particulièrement prometteur pour les années à venir, quoique très en lien avec des travaux bien connus sur les pédagogies différenciées, adaptées et actives.



Alors, l'inclusion scolaire en France, un parcours du combattant ou un levier d'innovation ?

Sur le terrain, mettre en œuvre un accueil éducatif inclusif au long cours ressemble souvent à un parcours du combattant : complexités administratives, dispositifs éclatés, déficit de ressources, inégalités territoriales, coordination difficile, préjugés persistants, voire croissants. Le modèle français reste marqué par la centralisation et le lien collaboratif non soutenu de l'école avec le médico-social, compliquant fortement

l'adoption de logiques pleinement inclusives.

Pourtant, plusieurs leviers d'innovation faciliteraient la transition inclusive :

- renforcer la formation continue ;
- développer la co-intervention et les autres formes de coopération (dont intersectorielle) pour construire une culture inclusive commune ;
- favoriser les ateliers d'analyse des pratiques et une formation continuée des enseignants ;
- promouvoir une souplesse pédagogique propre à chaque enseignant en tant que praticien réflexif formé.

L'inclusion scolaire à la française ne peut réussir que si elle est pensée comme un projet collectif et systémique finement élaboré ; elle ne souffre pas la réduction à des modèles importés d'autres contextes ou des déclarations d'intention. Elle exige de transformer en profondeur des environnements éducatifs précisément situés pour répondre aux besoins de chaque apprenant, réalisant ainsi concrètement l'objectif d'une école « pour tous ». Le « pour tous » passe ici par le « pour chacun ».

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Gonon, F. (2024). Neurosciences, un discours néolibéral. Presses Universitaires de France.

Meyer, A., & Rose, D. H. (2013). Universal Design for Learning: Theory and practice.

Wakefield, MA : CAST Professional Publishing.

UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. UNESCO.

UNESCO. (2015). Incheon Declaration: Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. UNESCO.

Vial, M. (1992). L'éducation spécialisée : Logiques et pratiques. Dunod.

Warnock, M. (1978). Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Her Majesty's Stationery Office.

L'équipe de l'**AFAE LILLE** travaille activement au maintien d'une dynamique locale à travers sa publication **LILL'EDUC**, mais aussi via les **réseaux sociaux** :



<https://www.facebook.com/profile.php?id=61554902881574>



<https://www.linkedin.com/in/afae-lille-53159a2a4/>

Afin que l'AFAE vive et perdure, elle a aussi besoin de vous !

Rejoignez-nous en adhérant à l'association !

Toutes les informations nécessaires sont disponibles sur le site de l'AFAE :

<https://www.afae.fr/>



**Aurore
ZINFOLLINO**

ERSEH

Secteur de LOMME

Inspection ASH

Lille 2

Académie de Lille

Interview d'Aurore ZINFOLLINO Enseignante référente à la scolarisation des élèves en situation de handicap

Comment l'Éducation nationale définit-elle l'inclusion scolaire ?

L'Éducation nationale française définit l'inclusion scolaire comme le principe selon lequel tous les enfants, sans distinction, ont le droit d'être scolarisés dans les mêmes environnements éducatifs que leurs pairs, qu'ils soient en situation de handicap ou non. Ce concept est ancré dans la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école, qui stipule que le service public de l'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction.

Cette approche s'appuie sur deux principes fondamentaux issus de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées : le principe d'accessibilité, qui vise à assurer que les structures éducatives soient accessibles à tous les élèves, quelles que soient leurs particularités, et le principe de compensation, dont l'objectif est de mettre en place des moyens adaptés pour compenser les éventuelles limitations liées au handicap, garantissant ainsi une égalité des chances.

L'inclusion scolaire vise donc à permettre à chaque élève de suivre une scolarité adaptée à ses besoins au sein de l'école ordinaire, favorisant ainsi la mixité et l'équité éducative.

La loi sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a 20 ans. Pourriez-vous nous dire comment, d'une injonction à l'école inclusive, on s'est dirigé progressivement vers la mise en œuvre effective de ce droit dans la réalité scolaire ?

En tant qu'ERSEH, voici ce que j'ai observé de l'évolution progressive de l'inclusion scolaire depuis la loi du 11 février 2005 à aujourd'hui.

La première étape peut être résumée comme suit : de l'injonction légale à la mise en œuvre concrète. Au départ, la loi de 2005 a en effet constitué une avancée majeure en affirmant le droit des élèves en situation de handicap à être scolarisés en milieu ordinaire. Cependant, sa mise en œuvre a été progressive :

- création des ERSEH pour assurer la coordination entre les familles, les établissements et la MDPH ;
- développement des dispositifs ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire) dans les premier et second degrés ;
- renforcement du rôle des AESH (Accompagnants d'Élèves en Situation de Handicap), dont le statut a évolué avec des efforts pour stabiliser leurs contrats.

La seconde étape a été celle de la structuration des dispositifs d'accompagnement, avec :

- l'élaboration des PPS (Projets Personnalisés de Scolarisation) pour formaliser les adaptations et les aides nécessaires ;
- la formation des enseignants avec le CAPPEI et des modules spécifiques dans les INSPE ;
- la collaboration avec le secteur médico-social, même si elle reste encore insuffisamment coordonnée.

La troisième étape a vu émerger une véritable culture de l'inclusion, même si des défis restent encore à relever. Elle s'est traduite par une augmentation du nombre d'élèves bénéficiant de dispositifs inclusifs, preuve d'un changement progressif des mentalités. Des tensions et résistances demeurent cependant : certains enseignants se sentent insuffisamment formés et accompagnés, et les moyens (AESH, classes adaptées) restent parfois limités. A ceci s'ajoute une charge administrative croissante pour les ERSEH, qui doivent gérer un nombre important de dossiers et assurer le lien entre de nombreux acteurs.

A ce jour se pose la question de l'avenir de l'école inclusive, qui semble s'orienter vers trois objectifs principaux :

- améliorer la formation continue des enseignants et mieux intégrer l'inclusion dans leur formation initiale ;
- développer de nouveaux dispositifs pour accompagner les élèves les plus en difficulté et éviter la surcharge des ULIS ;
- renforcer la reconnaissance et le statut des AESH, acteurs clés de l'inclusion.

En résumé, si l'inclusion scolaire est passée d'une injonction à une réalité, elle reste encore perfectible. A mon échelle d'intervention, je m'interroge sur les principaux leviers à activer pour améliorer encore cette mise en œuvre au sein des établissements.

Quelles formes de communication et de collaboration sont développées entre vos différents espaces de travail (EPL, inspection ASH, rectorat) pour la mise en œuvre de l'école inclusive ? Quelles formes à renforcer, à développer ?

La mise en œuvre de l'école inclusive repose sur une collaboration étroite entre les différents acteurs du système éducatif, notamment les Établissements Publics Locaux d'Enseignement (EPL), les inspections de l'Adaptation Scolaire et de la Scolarisation des élèves Handicapés (ASH) et les rectorats. Cette coopération se manifeste à travers diverses formes de communication et de collaboration, qu'il est essentiel de renforcer et de développer pour assurer une inclusion effective des élèves en situation de handicap.

Les Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés (PIAL) ont un rôle essentiel en termes de communication et de collaboration : ils ont pour objectif de coordonner les moyens d'accompagnement humain en fonction des besoins des élèves en situation de handicap, en apportant de la souplesse dans l'organisation de cet accompagnement au sein des écoles et des établissements scolaires.

Les inspecteurs de l'Éducation Nationale en charge de l'ASH jouent également un rôle clé en conseillant techniquement les directeurs académiques des services de l'Éducation Nationale (IA-DASEN). Ils sont responsables de l'impulsion, du suivi et de l'évaluation des politiques départementales et académiques liées à l'ASH, tout en apportant une aide et un accompagnement de proximité aux enseignants et aux chefs d'établissement.

Des guides académiques et des ressources en ligne sont mis à disposition pour faciliter la communication et la mise en œuvre de l'école inclusive. Par exemple, le site Éduscol propose une présentation détaillée du service de l'école inclusive, incluant les textes de référence, la présentation des PIAL et divers documents d'accompagnement pour les établissements.

D'autres formes de communication et de collaboration sont à renforcer et à développer, comme :

- la formation continue : il est crucial de développer des modules de formation conti-

nue relatifs aux pratiques de l'école inclusive, en collaboration étroite avec les inspecteurs ASH et les écoles académiques de formation. Ces formations devraient être accessibles à tous les personnels éducatifs pour assurer une compréhension commune des enjeux de l'inclusion ;

- la mise en place de protocoles de collaboration : établir des protocoles clairs entre les enseignants et les Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap (AESH) est essentiel. Ces protocoles devraient décrire les savoir-faire, les postures et les gestes professionnels attendus, tout en proposant des pistes pratiques pour une collaboration efficace ;
- l'utilisation d'outils numériques collaboratifs : le développement et l'utilisation d'outils numériques peuvent faciliter la communication entre les différents acteurs. Par exemple, des plateformes partagées pourraient permettre le suivi des élèves, l'échange de ressources pédagogiques adaptées et la coordination des interventions ;
- l'organisation de réunions interdisciplinaires régulières : instituer des réunions régulières impliquant les personnels des EPLE, les inspecteurs ASH et les représentants du rectorat permettrait de partager les bonnes pratiques, d'identifier les difficultés rencontrées et de co-construire des solutions adaptées aux besoins spécifiques des élèves.

En renforçant ces formes de communication et de collaboration, le système éducatif pourra mieux répondre aux défis de l'inclusion scolaire et assurer à chaque élève un parcours adapté à ses besoins.

Comment faire pour que la prise en compte des besoins éducatifs de nos élèves pour les accompagner, qui conduit à l'utilisation de catégories, ne nous fasse pas basculer dans une forme d'émiettement de la communauté scolaire en opposition avec l'idéal de l'école inclusive ?

C'est une question cruciale dans la mise en œuvre d'une école véritablement inclusive. L'enjeu est d'articuler la reconnaissance des besoins spécifiques des élèves avec la préservation d'un cadre commun qui favorise le vivre-ensemble et l'égalité des chances. Voici quelques pistes pour éviter un émiettement de la communauté scolaire tout en répondant aux besoins éducatifs particuliers :

- mettre l'accent sur la différenciation pédagogique plutôt que sur la catégorisation rigide : plutôt que d'étiqueter les élèves de manière figée, il s'agit d'adapter les enseignements en fonction de leurs besoins fluctuants et évolutifs. La différenciation doit être pensée comme un levier pour toute la classe et non comme une approche segmentante ;
- favoriser une approche inclusive au sein des classes ordinaires : l'accompagnement des élèves en difficulté ou ayant des besoins particuliers doit se faire dans un cadre collectif, en évitant autant que possible l'isolement. Par exemple, l'utilisation de co-interventions ou d'outils accessibles à tous (cartes mentales, tutorat entre pairs) permet de soutenir sans exclure ;
- développer des pratiques collaboratives entre les acteurs éducatifs : travailler avec l'ensemble des professionnels (enseignants, AESH, éducateurs, psychologues scolaires) et les familles permet d'éviter une segmentation excessive et de créer une dynamique commune autour de l'accompagnement des élèves ;
- adopter une approche centrée sur l'accessibilité universelle : plutôt que de multiplier les adaptations individuelles, il est pertinent d'intégrer dès le départ des principes d'accessibilité dans les pratiques pédagogiques (classes flexibles, supports variés, pédagogie explicite) ;
- cultiver une culture scolaire inclusive : promouvoir des valeurs d'entraide, de coopération et de respect de la diversité, tant dans les pratiques enseignantes que dans

les messages institutionnels, aide à éviter un repli identitaire des différentes catégories d'élèves.

L'essentiel est de trouver un équilibre entre la reconnaissance des singularités et le renforcement d'un sentiment d'appartenance commun à l'école. L'inclusion ne signifie pas nier les différences, mais les intégrer dans une dynamique collective où chaque élève trouve sa place.

Quel regard les enseignants portent-ils sur l'école inclusive ? À lire les témoignages nationaux, il semblerait que des questions se posent et que des inquiétudes émergent : épuisement des enseignants face à l'école inclusive (comment celui-ci peut-il être expliqué et entendu) ; prédominance du domaine médical qui entraîne avec lui une sur-catégorisation, une sur-administration, une sur-personnalisation et donc la poursuite d'une stigmatisation et d'un regard social qui ne change pas...

L'école inclusive suscite des perceptions variées parmi les enseignants. Si certains reconnaissent les bénéfices de cette approche, beaucoup expriment des préoccupations liées à sa mise en œuvre.

Concernant l'épuisement des enseignants face à l'école inclusive, de nombreux enseignants ressentent une fatigue accrue. Cette situation s'explique par plusieurs facteurs :

- le manque de moyens et de formation : les enseignants sont souvent confrontés à l'accueil d'élèves en situation de handicap sans disposer des ressources humaines, matérielles ou des formations adéquates. Cette insuffisance les place dans des situations difficiles, augmentant leur charge mentale et physique ;
- la gestion de comportements complexes : certains élèves nécessitent une attention particulière en raison de comportements difficiles. Sans soutien approprié, les enseignants peuvent se sentir démunis, ce qui accroît leur stress et leur sentiment d'impuissance ;
- le sentiment d'inefficacité professionnelle : ne pas pouvoir répondre aux besoins spécifiques de certains élèves peut engendrer chez les enseignants un sentiment de culpabilité ou d'échec, contribuant à leur épuisement.

L'approche médicale de l'inclusion scolaire, centrée sur le diagnostic et la catégorisation des élèves, entraîne elle aussi plusieurs dérives :

- la sur-catégorisation : les élèves sont souvent étiquetés en fonction de leurs diagnostics médicaux, ce qui peut limiter la perception de leurs capacités et potentialités ;
- la sur-administration : la multiplication des démarches administratives liées aux diagnostics et aux aménagements spécifiques alourdit la charge de travail des enseignants et peut détourner l'attention de l'essentiel : l'enseignement ;
- la sur-personnalisation : focaliser excessivement sur les besoins individuels peut isoler les élèves concernés, renforçant leur stigmatisation au lieu de favoriser leur inclusion réelle.

Cette approche médicale dominante peut ainsi perpétuer des stéréotypes et des discriminations, freinant l'évolution des mentalités vers une véritable inclusion.

Bien que l'école inclusive soit une avancée majeure pour l'équité éducative, sa mise en œuvre nécessite une attention particulière. Un équilibre entre les dimensions médicale et pédagogique, soutenu par des ressources adéquates, est essentiel pour assurer le bien-être des enseignants et le succès de l'inclusion scolaire.

Comment les enseignants sont-ils formés à la prise en charge des élèves à besoins

éducatifs particuliers ?

La formation des enseignants à la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers repose sur plusieurs dispositifs et structures dédiées. Parmi ceux-ci figure notamment le Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive et Formation Professionnelle Spécialisée (CAPPEI). Le CAPPEI est un certificat destiné aux enseignants du premier et du second degré. Il atteste de leur qualification pour exercer auprès d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à une situation de handicap, de grande difficulté scolaire ou à une maladie.

L'Institut National Supérieur de Formation et de Recherche pour l'Éducation Inclusive (INSEI) mène quant à lui des recherches sur l'accessibilité des systèmes éducatifs et l'insertion sociale et professionnelle des personnes à besoins éducatifs particuliers. Il s'agit d'un centre de formation placé sous la double tutelle du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'Enseignement supérieur. Il a également une mission de formation pour l'accueil, l'éducation et l'intégration des jeunes en situation de handicap, destinée au personnel de l'Éducation nationale, des établissements spécialisés, de la santé, des collectivités, des associations, des cellules handicap et aux référents handicap, parents et entreprises. L'INSEI participe notamment à la formation des enseignants de l'enseignement public et privé sous contrat, en collaboration avec le réseau des INSPE, et assure la formation au CAPPEI.

Les Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPE), que nous venons de citer, sont intégrés aux universités. Ils sont chargés de la formation initiale des enseignants et proposent des modules spécifiques sur l'inclusion scolaire et la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers, intégrés dans les maquettes de formation des futurs enseignants.

Enfin, tout au long de leur carrière, les enseignants ont accès à des formations continues proposées par le ministère de l'Éducation nationale, les académies ou des organismes spécialisés. Ces formations abordent diverses thématiques liées à l'inclusion, aux troubles spécifiques des apprentissages ou aux adaptations pédagogiques.

Ces dispositifs visent à doter les enseignants des compétences nécessaires pour répondre aux besoins diversifiés des élèves et favoriser une école véritablement inclusive.

Quel est l'impact sur votre travail de l'augmentation du nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers ?

De mon point de vue, ce n'est pas tant l'augmentation quantitative qui est impactante, c'est la multiplicité des pathologies. Il peut y avoir des spécificités médicales nombreuses et variées. Il faut parfois rencontrer beaucoup de partenaires médicaux et para-médicaux pour accompagner un projet de scolarisation cohérent et « confortable » pour le jeune mais aussi pour les équipes.

On ne peut toutefois nier que l'augmentation du nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) a un impact significatif sur le travail des Enseignants Référents. Cela se traduit par une charge de travail accrue, liée à l'augmentation du nombre de dossiers à gérer pour la mise en place des Projets Personnalisés de Scolarisation (PPS), à la multiplication des réunions d'Équipe de Suivi de Scolarisation (ESS), ce qui rallonge les délais de traitement, mais aussi à la coordination plus complexe avec les familles, les établissements et les partenaires médico-sociaux.

Une autre conséquence est la difficulté d'accompagnement individualisé, avec le risque

sous-jacent d'une approche plus administrative, au détriment de l'accompagnement pédagogique et humain. Il devient également plus difficile de dégager du temps pour des suivis approfondis ou des interventions sur le terrain auprès des équipes éducatives.

L'augmentation du nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers rend plus criant le besoin de formation continue des enseignants, indispensable face à la diversité croissante des besoins (troubles DYS, autisme, TDAH...), ainsi que la nécessité de sensibiliser les équipes éducatives pour éviter la stigmatisation et favoriser une inclusion efficace. Elle rend aussi plus complexe la coordination avec les AESH et les équipes pédagogiques. La gestion des AESH engendre parfois des tensions liées aux affectations et au temps de travail, autant de difficultés qui sont accrues par le manque de moyens humains qui rend d'autant plus complexe la nécessité de répondre aux besoins spécifiques de chaque élève dans un contexte de saturation des ULIS et des dispositifs adaptés, rendant l'orientation plus compliquée. La recherche de solutions alternatives (adaptations pédagogiques, dispositifs innovants) peut constituer une réponse face à ces constats.

En résumé, l'augmentation des EBEP renforce la nécessité de structurer davantage l'accompagnement des enseignants, de fluidifier les procédures administratives et d'améliorer la formation et les ressources disponibles.

Comment mesure-t-on aujourd'hui l'efficacité des dispositifs d'inclusion scolaire à l'échelle individuelle (élève), à l'échelle de l'EPLE et d'une façon plus globale ?

L'évaluation de l'efficacité des dispositifs d'inclusion scolaire en France s'effectue à plusieurs niveaux : individuel (élève), établissement (EPLE) et national.

À l'échelle individuelle (élève), l'efficacité des dispositifs d'inclusion est évaluée en fonction de plusieurs indicateurs :

- le parcours scolaire : la continuité et la stabilité du parcours éducatif de l'élève sont des indicateurs clés. Cependant, des rapports récents indiquent que de nombreux élèves en situation de handicap connaissent des parcours discontinus, ce qui peut affecter leur bien-être et leur réussite scolaire ;
- le bien-être et l'intégration : le sentiment d'appartenance de l'élève à la communauté scolaire et son intégration sociale sont également pris en compte. Des évaluations qualitatives, telles que des enquêtes ou des entretiens, permettent de recueillir ces informations.

Les EPLE disposent de plusieurs outils pour évaluer l'efficacité de leurs dispositifs d'inclusion :

- l'auto-évaluation : les EPLE sont encouragés à réaliser des auto-évaluations régulières pour analyser leurs pratiques inclusives et identifier les axes d'amélioration. Le Conseil d'évaluation de l'École (CEE) fournit des cadres méthodologiques et des outils pour accompagner cette démarche ;
- l'évaluation externe : des évaluations externes, menées par des instances indépendantes ou des autorités académiques, permettent de porter un regard objectif sur les pratiques inclusives de l'établissement. Ces évaluations peuvent conduire à des recommandations pour améliorer les dispositifs en place.

Au niveau national, l'efficacité des dispositifs d'inclusion scolaire est mesurée à travers différents supports :

- les statistiques nationales : des données quantitatives, telles que le nombre d'élèves

en situation de handicap scolarisés, le taux de décrochage scolaire ou le nombre d'accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH), sont collectées et analysées pour évaluer l'évolution de l'inclusion scolaire ;

- les rapports d'organismes indépendants : des institutions comme la Cour des comptes réalisent des audits et publient des rapports sur l'efficacité des politiques d'inclusion scolaire. Un rapport récent souligne que la politique actuelle ne parvient pas à répondre efficacement et équitablement aux besoins des élèves en situation de handicap, mettant en lumière des parcours discontinus et un manque de coordination entre les secteurs éducatif et médico-social ;
- des évaluations standardisées : des tests nationaux en mathématiques et en français sont administrés à des millions d'élèves pour mesurer leurs acquis. Bien que ces évaluations soient destinées à orienter les actions pédagogiques, elles font l'objet de débats quant à leur utilisation et leur impact sur les pratiques éducatives.

Malgré ces dispositifs d'évaluation, des défis subsistent, notamment en ce qui concerne la disponibilité des places dans les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) et la formation des professionnels. L'engorgement des ULIS est un symptôme des difficultés actuelles de la politique d'inclusion scolaire, nécessitant des ajustements pour mieux répondre aux besoins des élèves et des familles. En somme, l'évaluation de l'efficacité des dispositifs d'inclusion scolaire est une démarche complexe qui nécessite une approche multidimensionnelle, tenant compte des spécificités de chaque élève, de chaque établissement et du contexte national.

L'AFAE, c'est aussi :

Un colloque national

Le 46^{ème} colloque de l'AFAE a eu lieu en mars 2025 à Montpellier
Rendez-vous à Reims en 2026 pour le 47^{ème} colloque national !

Des publications

La revue Administration & Education

Le système éducatif français et son administration





**Kathy
GRARE
MONTAGNE**

Parent d'élèves BEP
Vice-présidente
du Comité Usagers
MDPH 59

Interview de Kathy GRARE MONTAGNE Parent d'élèves à Besoins Educatifs Particuliers

Kathy Grare Montagne, pouvez-vous vous présenter ?

Je suis maman de trois enfants âgés de 7 à 14 ans qui ont des troubles neurodéveloppementaux (TND) sans déficience intellectuelle (TSA, TDAH, dysgraphie, dyspraxie). Je suis aussi bénévole en tant que Pair-Aidante Parentale d'enfants ayant des TND, Vice-Présidente du Comité Usagers MDPH 59 et Membre du SPDA 59 (Service Public Départemental de l'Autonomie du Nord).

Pourquoi avez-vous ressenti le besoin de vous engager auprès des familles ?

Les troubles neurodéveloppementaux (TND) sans déficience intellectuelle sont des troubles cachés. L'élève peut avoir un comportement exemplaire en classe, contrairement à un autre camarade de sa classe diagnostiqué TSA et ou TDAH. Il ne jette pas les chaises par les fenêtres, ne s'enfuit pas, reste calme, ne mord pas. Il peut même obtenir de très bonnes notes et faire partie des élèves les plus agréables. Alors, lorsque les parents arrivent avec un diagnostic officiel ou des préconisations de médecins et/ou paramédicaux pour leur enfant, certains enseignants peuvent être perplexes, voire incroyables. Comment imaginer les difficultés de l'enfant au retour de l'école, sa fatigabilité après les cours, sa décharge émotionnelle, son stress face aux devoirs à la maison, sa souffrance ? Devenir Pair-Aidante Parentale me permet d'accompagner et de soutenir les familles confrontées à ce qui peut être vécu comme un parcours du combattant.

Quel est alors votre rôle ?

Parfois, le dialogue peut être rompu avec l'établissement scolaire. Mettons-nous à la place des parents qui doivent apprendre à accompagner leur enfant lorsque le trouble est enfin diagnostiqué. Quel stress pour eux ! Quant aux équipes éducatives, leur incompréhension du diagnostic posé par le professionnel peut les amener à douter et donc à refuser les adaptations pédagogiques ou la mise en place de PAI pour médication. Ce dialogue de sourds ou cette absence de confiance partagée entre parents et enseignants fait perdre du temps pour l'enfant. Il est donc essentiel pour moi d'aider à renouer le dialogue. Il est indispensable de permettre à chacun de regarder de l'autre côté du miroir pour mieux comprendre les inquiétudes de l'Autre et surtout les besoins fondamentaux de l'élève. Le développement des DU Pair-Aidance et Pair-Aidance Parentale au sein de chaque département serait une plus-value indéniable à la crédibilité de cette médiation.

Quelles recommandations générales feriez-vous pour améliorer les conditions d'inclusion de l'élève ?

Je suis pleinement consciente des limites et des freins de l'accompagnement de certains troubles neurodéveloppementaux, comme les troubles du comportement. Le constat est qu'il manque des solutions adaptées afin de garantir le bon déroulement des cours, voire la sécurité de tous, des élèves comme des équipes. Outre le manque de moyens humains et financiers, il me semble nécessaire de développer les sensibilisations et les formations auprès des équipes éducatives et pédagogiques. Je rêve enfin que des représentants académiques puissent participer aux travaux du SPDA (Service Public de l'Autonomie). Y émergeraient sans doute des solutions simples à tester et à mettre en place afin d'améliorer les conditions d'inclusion pour l'élève et d'optimiser le dialogue entre les familles et les enseignants.



**Raphaël
MATTA-DUVIGNAU**

Maître
de Conférences
en droit public
(UVSQ - Paris Saclay)
Laboratoire VIP
(EA 3643)
Expert-associé IH2EF
Président
de l'Observatoire
du droit
de l'éducation

L'inclusion scolaire à l'épreuve du droit : heurs et malheurs du droit à l'éducation

Le droit à l'éducation, proclamé fondamental, ne saurait demeurer théorique dès lors qu'il se heurte, dans sa mise en œuvre, aux carences de l'État et aux insuffisances du système scolaire à garantir une inclusion réelle de tous les élèves, quelles que soient leurs singularités.

L'histoire du droit à l'éducation (1) s'est construite laborieusement, mais toujours en portant des idéaux d'égalité qui ont transformé la société : « l'utopie de Condorcet, le rêve d'Hugo et le pragmatisme de Ferry » (2) ont survécu à leurs auteurs en faisant passer les idées de liberté, de fraternité et d'égalité à une réalité imparfaite, mais certaine (3). Depuis une vingtaine d'années, les politiques éducatives françaises connaissent une évolution significative en matière de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, notamment ceux en situation de handicap. Cette dynamique est cristallisée par l'émergence du concept d'école inclusive, formellement consacré par la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une École de la confiance. L'inclusion scolaire - qui remplace la simple intégration - regroupe l'ensemble des moyens mis en œuvre pour permettre l'adaptation du service public à chaque enfant handicapé (4), dépassant aujourd'hui le strict cadre du handicap. Inscrit dans une trajectoire juridique antérieure, ce concept marque un tournant dans la conception du droit à l'éducation, en appelant à une transformation structurelle de l'institution scolaire.

Cette mutation paradigmatique repose sur une distinction désormais essentielle entre intégration et inclusion. Là où l'intégration supposait l'adaptation de l'élève à l'école, l'inclusion renverse cette logique en exigeant du système éducatif qu'il modifie ses pratiques pour accueillir tous les élèves, sans distinction. L'inclusion engage ainsi des pratiques différenciées, un accompagnement spécialisé, et la mise en place de dispositifs pédagogiques et humains adaptés. Dans le sillage de la loi fondatrice du 11 février 2005, qui a reconnu le droit à une scolarisation en milieu ordinaire, les textes successifs (notamment la loi du 8 juillet 2013 et celle de 2019) ont renforcé cette exigence. L'objectif n'est plus seulement d'intégrer ponctuellement les élèves en situation de handicap, mais bien de refonder le service public éducatif sur une logique d'accueil universel, où la diversité des profils devient la norme et non l'exception. Derrière cette ambition, c'est la promesse républicaine d'égalité qui se rejoue. L'école inclusive ne constitue pas uniquement une réforme administrative ou pédagogique : elle incarne un projet de société.

Si la loi de 2005 a marqué un tournant en affirmant le droit à l'éducation pour tous, les contentieux récents révèlent des lacunes persistantes : insuffisance des moyens humains, inaccessibilité des établissements ou encore complexité des démarches administratives (5). Alors même que l'école inclusive se veut universelle, le respect des droits fondamentaux, notamment le droit à l'éducation, reste un enjeu central. En étudiant les obligations de l'État et des collectivités territoriales face à la scolarisation des élèves en situation de handicap, mais aussi d'élèves aux parcours singuliers comme les élèves trans, il s'agit d'interroger les limites du cadre juridique actuel : si le droit à l'éducation des élèves en situation de vulnérabilité est consacré et protégé (I), son effectivité reste parfois lettre morte ; à charge pour le juge administratif de combler ces carences et lacunes (II). Nous nous baserons sur une analyse textuelle et jurisprudentielle et prendrons également appui sur nos travaux et ceux que nous avons coordonnés.

Prologue - Le droit à l'éducation saisi par l'inclusion scolaire

En droit français, le droit à l'éducation est un droit fondamental, inscrit à l'alinéa 13 du Préambule de la Constitution de 1946 et réaffirmé par l'article L.111-1 du Code de l'éducation (C. éduc.) (6). Il s'accompagne d'une obligation scolaire (7), imposant à l'État non seulement d'assurer l'instruction des enfants de trois à seize ans, mais aussi de garantir l'égalité d'accès à une formation adaptée, selon les besoins particuliers de chacun (art. L.111-2 et L.112-1).

Le droit à l'éducation, en ce qu'il énonce l'obligation d'un service public gratuit et un égal accès à l'instruction, implique une créance opposable à la collectivité, un droit exigible (8). Le droit à l'éducation est garanti à chacun et l'État est garant de l'égalité de traitement. En outre, le Code de l'éducation consacre la notion d'obligation scolaire (9), qui peut se définir comme l'obligation faite aux personnes responsables de l'éducation d'un enfant mineur au sens du code civil de lui donner une instruction minimale, l'État étant tenu d'assurer le respect de cette obligation. L'article L. 111-2 affirme que « tout enfant a droit à une formation scolaire » et que « pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire ». L'article L. 112-1 précise en outre que « pour satisfaire aux obligations qui lui incombent (...), le service public de l'éducation assure une formation scolaire (...) aux enfants (...) présentant un handicap (...). Dans ses domaines de compétence, l'État met en place des moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants (...) handicapés (...) ».

L'idéal d'égalité de l'école républicaine (10) s'approfondit avec le défi de la construction d'une « école inclusive de qualité » ; l'école doit garantir désormais l'accès à une éducation de qualité pour tous, sans distinction ni ségrégation. La notion d'école inclusive désigne « les procédures et pratiques par lesquelles tous les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers sont scolarisés ensemble avec leurs pairs (...) dans des classes ordinaires relevant d'une seule et même école, tout en bénéficiant des mesures de pédagogie spécialisée dont ils ont besoin » (11). La logique de l'inclusion succède alors à celle de l'intégration : « la différence entre intégration et école inclusive est avant tout de principe. Dans la logique intégrative, les enfants doivent s'adapter à l'école ordinaire avec l'aide de dispositifs spécialisés. Dans la logique inclusive, c'est à l'école de s'adapter pour apporter une réponse scolaire au plus près des besoins de chaque élève » (12). L'école inclusive vise principalement la scolarisation des enfants et des jeunes en situation de handicap. Mais aujourd'hui, elle s'étend à d'autres cas de vulnérabilités.

I - La consécration progressive du droit à l'éducation des élèves vulnérables

Pour les élèves en situation de handicap, le chemin fut long et laborieux (A) tandis que pour les élèves dits trans, le sujet commence à peine à être effleuré (B).

A. Pour les élèves en situation de handicap : de la scolarité non obligatoire à l'obligation scolaire, en passant par l'obligation éducative

Dans un premier temps, la consécration du droit à l'éducation pour les élèves en situation de handicap fut laborieuse, mais elle est aujourd'hui pleinement consacrée par les textes et la jurisprudence. Pour comprendre le cadre normatif actuel, il convient de se tourner vers le passé (13) : jusqu'en 1975, les enfants handicapés échappaient à

l'obligation scolaire prévue par la Troisième République. Nombre d'enfants polyhandicapés ou handicapés mentaux, psychiques ou cognitifs n'étaient pas ou étaient peu scolarisés. C'est pourquoi des associations de parents ont-elles-mêmes fondé les établissements scolaires nécessaires à l'accueil de leurs enfants (instituts médico-éducatifs, médico-pédagogiques et médico-professionnels, notamment). La scolarité des enfants handicapés s'effectuait généralement hors du champ du service public (14).

La loi n° 75-534 du 30 juin 1975 créa avant tout une obligation éducative, en respect du principe de non-discrimination. Les élèves, devenus sujets de droit, étaient accueillis soit en éducation ordinaire soit en éducation spéciale à la suite de l'analyse des besoins particuliers arbitrés par la commission départementale d'éducation spéciale chargée d'assurer l'orientation des enfants et leur admission dans un établissement spécialisé. Cette obligation éducative s'est matérialisée le jour où l'État fut condamné pour défaut de scolarisation d'un enfant handicapé, faute d'une adaptation suffisante du service public (15).

La loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées met à la charge de l'État les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés (art. L. 112-1). Pour ladite loi, constitue un handicap « toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant » (16). Cette mission, trop souvent assumée par le Ministère de la santé, relève désormais pleinement de celui de l'Éducation nationale.

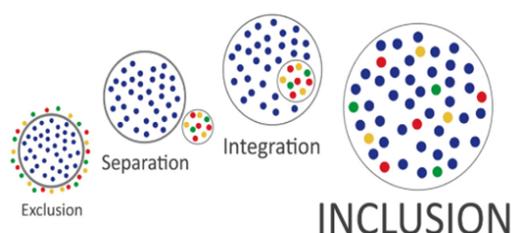
L'approche de l'éducation inclusive est également une approche européenne et internationale (17). La France a ratifié des textes internationaux comme la Convention européenne des droits de l'Homme (Conv. EDH, articles 3 et 14) ou la Convention des droits de l'enfant (articles 2 § 1, 23 et 28) qui obligent les états membres à offrir l'accès à tous sans aucune distinction à l'éducation. Par ailleurs, la Cour EDH précise que le système éducatif français garantit « le droit d'accès à l'instruction des enfants en situation de handicap (...) que ce soit sous la forme d'une éducation spéciale dans des établissements spéciaux (...) ou d'une école inclusive au sein des écoles ordinaires » (18).

Enfin, la justice administrative a consacré comme liberté fondamentale (art. L.521-2 Code de justice administrative - CJA) le droit à la scolarisation, notamment pour les enfants souffrant de handicap : un droit-créance a donc été reconnu à la charge de l'éducation nationale : « la privation pour un enfant, notamment s'il souffre d'un handicap, de toute possibilité de bénéficier d'une scolarisation ou d'une formation scolaire adaptée selon les modalités que le législateur a définies afin d'assurer le respect de l'exigence constitutionnelle d'égal accès à l'instruction est susceptible de constituer une atteinte grave et manifestement illégale à une liberté fondamentale » (19).



Dans un second temps, l'effectivité du droit à l'éducation des élèves en situation de handicap repose sur des principes d'égalité, d'adaptabilité et de continuité du service public (art. L. 111-1). L'objectif est de garantir un accès effectif à l'école, dans le respect du principe de compensation consacré par la loi du 11 février 2005. Cette logique impose à l'État de proposer une scolarisation au moins équivalente à celle des autres élèves, adaptée aux besoins spécifiques de chaque enfant. L'État est tenu de mettre en œuvre des moyens humains, pédagogiques et financiers proportionnés aux besoins des élèves handicapés.

Cette obligation a été confirmée par un contentieux marquant où l'État a été condamné pour carence fautive dans la scolarisation d'un élève handicapé, soulignant le caractère opposable de ce droit (cf. *infra*, II). Plusieurs dispositifs éducatifs sont mis en place. La France est d'ailleurs classée parmi les pays adoptant une approche multimodale ("multi track approach") qui combine différents modes de scolarisation : dispositifs spécialisés en milieu ordinaire (UEMA autisme) ; inclusion prioritaire dans les classes ordinaires (art. L. 351-1 et D. 351-4) ; classes pour l'inclusion scolaire (CLIS / ULIS) et établissements spécialisés sur proposition de l'établissement de référence et avec l'accord des parents, en dernier recours. Dans toutes ces hypothèses, le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) est central (art. L. 112-2-1). Les AESH (art. L. 917-1), jadis auxiliaires de vie scolaire, jouent ici un rôle clé. Désormais en CDI après six ans, ils restent souvent précaires et à temps partiel (20).



Une collaboration avec le secteur médico-social a été institutionnalisée, notamment par le décret n° 2009-378 du 2 avril 2009 : les PIAL (art. L. 351-3) visent à coordonner les moyens d'accompagnement ; le décret n° 2020-515 du 4 mai 2020 a créé un *Comité départemental de suivi de l'école inclusive* coprésidé par le Directeur général de l'Agence Régionale de Santé et le Recteur d'académie ou son représentant, chargé du suivi, de la coordination et de l'amélioration des parcours de scolarisation (21) ; les MDPH, structures en GIP, sont des guichets uniques territoriaux, responsables de l'évaluation des besoins et de l'élaboration du PPS (22) ; enfin, l'établissement scolaire est devenu le cœur de l'école inclusive, avec une responsabilité accrue du chef d'établissement. Si les élèves présentant un handicap peuvent être accueillis dans des établissements spécialisés, ce n'est aujourd'hui qu'à titre exceptionnel. L'idée est que la scolarisation en classe ordinaire demeure le principe... (23), ce qui implique que l'École s'adapte, que les dispositifs se diversifient et que ses personnels reçoivent une formation adaptée...

B. La reconnaissance récente du droit à l'éducation des élèves « trans »

Au premier abord, (24) la question du droit à l'éducation des élèves trans (25), en France, peut susciter la perplexité car on n'a pas le sentiment qu'ils sont exclus du système éducatif. Or, ces intuitions seraient éloignées de la réalité. Longtemps marginalisée, la question de l'identité de genre est devenue, ces dernières années, de plus en plus importante. Si les mineurs trans ne sont évidemment pas bannis du système éducatif, nombreux sont ceux qui qualifient leur expérience scolaire de « pas très bonne »

(26). S'intéresser au droit à l'éducation de ces élèves permet ainsi d'insister sur le fait que le droit à l'éducation ne se restreint pas à un droit d'accès à l'éducation. Ce sujet permet d'explorer deux autres composantes du droit à l'éducation : l'une relative à l'épanouissement et au respect des droits fondamentaux (27), l'autre en lien avec la lutte contre le décrochage scolaire (28). Au regard de ces différents éléments, les réponses à la question du droit à l'éducation des élèves trans commencent à être formalisées mais de façon prudente.

Dans un premier temps, le droit à l'éducation est préservé à travers la protection de ces élèves. Le volet protecteur participe de la lutte contre le décrochage scolaire lié à des actes de harcèlement ou de discriminations, qu'ils soient le fait d'autres élèves ou d'adultes. En 2010, dans le cadre du Conseil de l'Europe, une recommandation du Comité des ministres aux États membres sur des mesures visant à combattre la discrimination fondée sur l'orientation sexuelle ou l'identité de genre indiquait que « en tenant dûment compte de l'intérêt supérieur de l'enfant, les États membres devraient prendre les mesures appropriées, législatives et autres, visant le personnel enseignant et les élèves, afin de garantir la jouissance effective du droit à l'éducation, sans discrimination fondée sur l'orientation sexuelle ou l'identité de genre ; cela comprend, en particulier, la protection du droit des enfants et des jeunes gens à l'éducation dans un environnement sûr, à l'abri de la violence, des brimades, de l'exclusion sociale ou d'autres formes de traitements discriminatoires et dégradants liés à l'orientation sexuelle ou à l'identité de genre » (29). Ce volet protecteur repose sur l'idée que les élèves trans relèvent de la catégorie des élèves vulnérables qu'il convient donc de particulièrement protéger. Dans cette perspective, l'institution scolaire doit les prendre en compte pour les défendre afin qu'ils puissent étudier comme les autres élèves.



D'abord, la lutte contre le harcèlement scolaire des élèves trans s'inscrit dans des dispositifs plus généraux qui ne leur sont pas spécifiques, mais dont ils bénéficient pleinement. L'annexe de la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (30) indiquait que « la lutte contre toutes les formes de harcèlement sera une priorité pour chaque établissement d'enseignement scolaire. Elle fera l'objet d'un programme d'actions élaboré avec l'ensemble de la communauté éducative, adopté par le conseil d'école pour le premier degré et par le conseil d'administration dans les établissements ». Ce texte a été prolongé par la circulaire n° 2013-100 du 13 août 2013 relative à la prévention et à la lutte contre le harcèlement à l'école. C'est également la loi du 8 juillet 2013 qui a intégré à l'article L. 111-1 la disposition selon laquelle le service public de l'éducation « veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction » - « inclusion scolaire, devenue « scolarisation inclusive », à la suite de la loi du 26 juillet 2019 (31). Un délit général de harcèlement moral a par ailleurs été créé par la loi n° 2014-873 du 4 août 2014 pour l'égalité réelle entre les femmes et les hommes, à l'article 222-33-2-2 du Code pénal. Aussi, le ministre de l'Éducation nationale a mis en place en 2018 le programme PHARe. En parallèle, le droit à une scolarité sans harcèlement a été introduit dans la loi pour une école de la confiance, l'article L. 511-3-1 disposant désormais qu' « aucun

élève ne doit subir, de la part d'autres élèves, des faits de harcèlement ayant pour objet ou pour effet une dégradation de ses conditions d'apprentissage susceptible de porter atteinte à ses droits et à sa dignité ou d'altérer sa santé physique ou mentale ». Dans une ordonnance du 7 mai 2021, le tribunal administratif de Melun a d'ailleurs considéré que le droit, pour un élève, de ne pas être soumis à un harcèlement moral de la part d'autres élèves constitue une liberté fondamentale au sens des dispositions de l'article L. 521-2 du CJA (32). Mais l'insuffisante efficacité de ces dispositifs a conduit le législateur à adopter la loi n° 2022-299 du 2 mars 2022 visant à combattre le harcèlement scolaire : le droit à une scolarité sans harcèlement figure désormais à l'article L. 111-6 (33). La loi prévoit par ailleurs un délit spécifique de harcèlement scolaire à l'article 222-33-2-3 du Code pénal (34). D'autres dispositifs répressifs sont également prévus dans la perspective de mieux lutter contre le cyber harcèlement sur les réseaux sociaux.

Ensuite, les élèves trans bénéficient de mesures spécifiques dans le cadre de l'interdiction des actes et propos transphobes. À l'origine, aucun dispositif ne concernait précisément ces élèves. On note par exemple une circulaire de la ministre de la Justice du 23 juillet 2013 portant sur la réponse pénale aux violences et discriminations commises à raison de l'orientation sexuelle ou de l'identité de genre. Par la suite, même si elles ne concernent pas spécifiquement l'éducation, la loi n° 2016-1547 du 18 novembre 2016 de modernisation de la justice du XXI^e siècle et la loi n° 2017-86 du 27 janvier 2017 relative à l'égalité et à la citoyenneté ont prohibé les discriminations fondées sur l'identité de genre et en ont fait une circonstance aggravante de certains crimes ou délits. Les différences de traitement à raison de l'identité de genre sont aujourd'hui clairement prohibées, en vertu notamment des articles 225-1 et 132-77 du Code pénal, respectivement relatifs aux discriminations et à la circonstance aggravante des crimes et délits.



Dans un second temps, le droit à l'éducation ne saurait être effectif sans une reconnaissance pleine et entière de l'identité de genre des élèves trans. C'est tout l'enjeu de la circulaire Blanquer du 29 septembre 2021 qui, au-delà d'un objectif protecteur, engage une logique reconnaissante : permettre à chaque élève de s'épanouir en étant respecté dans son identité. La circulaire rappelle que le mal-être lié à une mauvaise prise en compte de la transidentité peut engendrer déscolarisation et phobie scolaire. L'institution est donc tenue de garantir un climat bienveillant, conformément à l'article L. 111-1 qui impose de respecter la dignité de chacun et de favoriser le développement de la personnalité.

D'un côté, le respect du prénom d'usage constitue ici un levier essentiel de reconnaissance. A priori, le droit à l'éducation des élèves trans passe par l'interdiction du mégenrage. Il faut ici rappeler que, en France, la procédure de changement de la mention du sexe à l'état civil n'est en principe ouverte qu'aux majeurs et aux mineurs émancipés. La circulaire autorise désormais son emploi dans tous les documents internes, sous réserve de l'accord des deux représentants légaux : concrètement, l'établissement substitue le prénom d'usage, de manière cohérente et simultanée, dans tous les docu-

ments qui relèvent de l'organisation interne (listes d'appel, carte de cantine, carte de bibliothèque, etc.) ainsi que dans les espaces numériques (ENT, etc.). Le Conseil d'État, dans sa décision du 28 septembre 2022, a validé cette mesure, la jugeant conforme au droit en vigueur et rappelant son lien direct avec le droit à une scolarisation inclusive. En revanche, la prise en compte du contrôle continu pour les épreuves de certains diplômes nationaux implique que seul le prénom inscrit à l'état civil soit pris en compte dans les systèmes d'information organisant le suivi de notation des élèves. Ces aménagements ne peuvent être opérés sans l'accord des représentants légaux. L'exercice de l'autorité parentale, qui recouvre un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant, ne saurait être remis en cause. Toutefois, la nécessité de cet accord parental soulève des tensions, notamment en cas de rejet familial. Si la circulaire prévoit la confidentialité à la demande de l'élève, elle demeure bancal en imposant cet accord pour toute modification documentaire, excluant de fait certains mineurs de cette reconnaissance administrative.

D'un autre côté, l'effectivité du droit à l'éducation des élèves trans nécessite de répondre à des questions très pratiques liées notamment à ce que la circulaire précitée nomme « l'usage des espaces d'intimité ». La circulaire prévoit divers aménagements (usage des toilettes, vestiaires, internats), sans toutefois imposer d'obligations, ce qui crée des disparités. Elle suggère des solutions de compromis mais soumises à consensus, difficilement atteignable dans les faits. Par ailleurs, la question des activités sportives reste peu traitée (le sujet est d'ailleurs d'actualité dans les grandes compétitions sportives). Ces aménagements invitent à repenser les normes scolaires en matière d'espaces.

Malgré ces avancées, il existe parfois une distorsion entre la théorie juridique et la réalité ; des lacunes persistent, notamment en termes de moyens humains, d'accessibilité des établissements et de complexité des démarches administratives. Il appartient alors au juge, principalement administratif, de les combler.

II. Une ineffectivité pratique compensée par la justice administrative

Alors que le principe d'inclusion scolaire tend à devenir un pilier de l'organisation du système éducatif, la question de l'effectivité du droit à l'éducation pour les élèves concernés demeure un enjeu juridique central. En dépit des obligations légales et constitutionnelles pesant sur l'État en matière d'accueil et d'accompagnement scolaire, de nombreux contentieux révèlent des carences persistantes dans la mise en œuvre concrète de ce droit fondamental. La jurisprudence administrative témoigne alors d'une évolution vers une responsabilité accrue de l'État pour défaut de scolarisation. Si le cas des élèves trans est pour le moment peu traité (A), la jurisprudence administrative est extrêmement fertile pour le handicap (B) dans la mesure où il est possible d'observer que l'obligation de résultat rappelée *supra* est sérieusement malmenée par les autorités publiques.

A. Le silence actuel de la jurisprudence administrative sur le défaut de scolarisation des élèves trans

À ce jour, il n'existe pas de jurisprudence spécifique engageant la responsabilité de l'État pour défaut de scolarisation d'élèves trans. Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas de problème, simplement que la justice n'a pas été saisie... pour le moment. Toutefois, comme évoqué précédemment, le cadre juridique actuel impose à l'État et aux établissements une obligation de garantir un environnement éducatif respectueux de l'identité de genre de chaque élève ; il semblerait que les élèves transgenres demeurent particulièrement exposés au décrochage scolaire, en raison de discriminations, de

harcèlement ou d'un manque de soutien. La mise en place de formations pour le personnel éducatif, visant à améliorer leur accueil et à prévenir ces situations, doit être renforcée. Il n'est pas impossible d'imaginer, dans un futur plus ou moins proche, des actions contentieuses recherchant la responsabilité de l'État pour carence fautive dans la prévention des risques liés, principalement, au harcèlement.

B. Le juge administratif, instrument répressif et régulateur de la carence fautive de l'État

Il existe une lignée jurisprudentielle cohérente, quasi constante, construite autour de la reconnaissance progressive de la responsabilité de l'État pour défaut de scolarisation des enfants handicapés. Préalablement à l'entrée en vigueur de la loi de 2005, la juridiction administrative avait déjà fait droit à la reconnaissance de la responsabilité de l'État pour un tel défaut de scolarisation en jugeant que le manquement à l'obligation d'assurer l'éducation scolaire pouvait constituer une faute de nature à engager sa responsabilité (35).

L'incontournable arrêt Laruelle de 2009 constitue aujourd'hui le principal point de repère en la matière : il incombe à l'État, « au titre de sa mission d'organisation générale du service public de l'éducation, de prendre l'ensemble des mesures et de mettre en œuvre les moyens nécessaires pour que ce droit et cette obligation aient, pour les enfants handicapés, un caractère effectif (...) » ; la carence de l'État est constitutive d'une faute de nature à engager sa responsabilité, sans que l'administration puisse utilement se prévaloir de l'insuffisance des structures d'accueil existantes » (36). Toute la question est ici de déterminer la nature de la responsabilité (faute ou sans faute) et de l'obligation incombant à l'État (moyens ou résultat). Le raisonnement fondé sur une simple obligation de moyens serait contraire aux textes et dérogerait à l'évolution tendant à renforcer l'insertion des personnes handicapées. Or, l'article L. 351-1 C. éduc. impose à l'État de prendre en charge les dépenses nécessaires à la scolarisation des enfants handicapés, que ce soit en les accueillant dans des classes ordinaires, en mettant du personnel à la disposition des établissements spécialisés ou en passant des contrats avec les établissements d'enseignement privé.



Il en résulte que c'est bien une véritable obligation de résultat qui incombe aux autorités publiques et qu'en conséquent, un objectif non atteint constitue bien une faute. La haute juridiction a ici « consacré l'existence d'un véritable droit subjectif à l'éducation pour les élèves handicapés, lequel induit corrélativement la reconnaissance d'un devoir de scolarisation à la charge de l'État, sous peine d'engager sa responsabilité pour carence fautive » (37). Le droit à l'éducation étant garanti à chacun quelles que soient les différences de situation et l'obligation scolaire s'appliquant à tous, les difficultés particulières que rencontrent les enfants handicapés ne sauraient avoir pour effet ni de les priver de ce droit, ni de faire obstacle au respect de cette obligation.

En application de cette jurisprudence, il est possible de signaler une série contentieuse datant de 2015 dans laquelle le tribunal administratif de Paris a considéré que la prise en charge pluridisciplinaire obligatoire des personnes autistes, combinée

au droit à l'éducation et à l'obligation de mettre en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation ordinaire des enfants en situation de handicap, impose à l'État de proposer un lieu d'accueil adapté ; l'État est condamné - pour carence fautive - à dédommager les parents qui avaient dû scolariser leurs enfants en Belgique (38), étant entendu que le défaut de place disponible dans un établissement spécialisé ne saurait l'exonérer de sa responsabilité. Par ailleurs, une jurisprudence importante rendue en 2022 (39) affirme que l'État ne peut s'exonérer de sa responsabilité, même si les parents n'ont pas sollicité toutes les structures recommandées par la CDAPH. Le Conseil y établit une présomption de faute en cas de défaut de scolarisation conforme aux orientations de la CDAPH. La présente décision constitue un complément à la jurisprudence Laruelle (40). Or, en l'espèce, la décision est remarquable : d'une part, elle semble créer une présomption de faute imputable à l'État dans le défaut de scolarisation d'un enfant handicapé résultant d'une absence de prise en charge conformément aux orientations décidées par la CDAPH ; d'autre part, elle semble faire primer, par principe, la responsabilité de l'État, « dans une logique de guichet unique » (41) qui vise à simplifier les voies de recours pour les familles, tout en renforçant la solvabilité et la responsabilité de l'acteur principal, l'État... donnant corps ici à la notion de « socialisation du risque ».

Il existe cependant quelques causes d'exonérations à la responsabilité de l'État. Ainsi, celle de la Commission départementale d'éducation spéciale peut être recherchée si elle désigne un établissement non adapté (42) ; celle de la MDPH sera engagée par les fautes commises par la CDAPH à raison de ses décisions se prononçant sur l'orientation et l'accueil des personnes handicapées (43). Par ailleurs, la responsabilité de l'État peut être atténuée compte-tenu du comportement des responsables légaux de l'enfant, notamment si ces derniers n'ont pas accompli toutes les diligences ou démarches nécessaires (44).

On le constate : l'analyse de la jurisprudence montre une tendance nette à faire prévaloir le principe d'effectivité du droit à l'éducation sur les considérations structurelles ou organisationnelles ; l'État ne saurait s'exonérer de sa responsabilité pour des raisons budgétaires (45). Par ailleurs, les évolutions de la procédure administrative contentieuse permettent d'imaginer le développement de recours collectifs : l'action de groupe (L.77-10-1 CJA), d'abord, permet d'obtenir une indemnisation suite aux manquements ou fautes concernant notamment les discriminations et il ne fait aucun doute qu'un défaut de scolarisation en raison du handicap en constitue une ; l'action en reconnaissance de droits (L.77-12-1 CJA), ensuite, permet de reconnaître des droits individuels résultant de l'application de la loi ou du règlement en faveur d'un groupe indéterminé de personnes ayant le même intérêt, les enfants handicapés ne bénéficiant pas d'une scolarisation adaptée étant bien concernés. En cela, la jurisprudence dépasse une simple logique de réparation : elle constitue un instrument de transformation systémique, contraignant les autorités publiques à anticiper, planifier et adapter les politiques d'accueil des élèves.

La reconnaissance d'un droit-crédence opposable à l'administration et la consécration d'un devoir d'accueil renforcent ainsi le glissement du droit à l'éducation d'un idéal proclamé vers une exigence justiciable, soutenue par une présomption de faute en cas de carence. Cela constitue un pas important vers une école véritablement inclusive, juridiquement contraignante et politiquement assumée.



NOTES

- (1) R. MATTA-DUVIGNAU, « Le droit à l'éducation : un droit-créance, ciment du pacte républicain », in P. BERTONI, O. BUI-XUAN et R. MATTA-DUVIGNAU (coord.), *Le droit à l'éducation*, Paris, Mare et Martin, 2024.
- (2) N. WOLFF, « Condorcet, Hugo, Ferry : trois figures du droit à l'éducation », in *Le droit à l'éducation*, op. cit.
- (3) B. GASTELLU, *Le droit à la scolarisation des élèves en situation de handicap à travers le prisme des représentations des cadres de direction dans les établissements et les écoles publiques de l'académie de Lyon en 2023*, Mémoire de recherche, Université de Lille, 2023, consultable ici : <https://www.observatoiredroiteducation.com/benedicte-gastellu>
- (4) H. RIHAL, « École inclusive », in *Dictionnaire critique du droit de l'éducation, tome 1 enseignement scolaire* (dir. P. BERTONI et R. MATTA-DUVIGNAU), Paris, 2022, Mare & Martin.
- (5) Les rapports émanant de la Défenseure des Droits et de la Médiatrice de l'Education nationale et de l'Enseignement supérieur comportent de nombreuses alertes sur les difficultés rencontrées par ces élèves vulnérables.
- (6) Sauf mention spécifique, les articles cités dans cet article seront issus du C. éduc.
- (7) S. MONCHAMBERT, « L'obligation scolaire », in *Dictionnaire critique du droit de l'éducation*, op. cit.
- (8) Sur l'égal accès à l'enseignement, v. Cons. const., n° 2001-450 DC du 11 juill. 2001, DDOSEC, cons. 33.
- (9) Cf. S. MONCHAMBERT, « L'obligation scolaire », in *Dictionnaire critique du droit de l'éducation, tome 1 enseignement scolaire* (dir. P. BERTONI et R. MATTA-DUVIGNAU), Paris, 2022, Mare & Martin.
- (10) F. DE LA MORENA, « Inclusion scolaire », in P. BERTONI, R. MATTA-DUVIGNAU (coord.), *Les politiques éducatives au prisme de la déconcentration et de la décentralisation : aspects juridiques*, rapport thématique pour le CNAM-CNESCO, « Gouvernance des politiques éducatives, mars 2022.
- (11) G. PELGRIMS, « De l'intégration scolaire à l'école inclusive : accès aux structures scolaires ou au rôle d'élève et aux savoirs ? », *Revue suisse de pédagogie spécialisée* 3/2016, p. 20-29.
- (12) S. THOMAZET, « De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences », *Le français aujourd'hui* 2006/1 (n° 152), p. 19-27.
- (13) R. MATTA-DUVIGNAU, « [Questions à...] La carence de l'État à assurer effectivement le droit à l'éducation des enfants handicapés soumis à l'obligation scolaire », *Lexbase, La lettre juridique*, octobre 2022, à propos de l'arrêt CE 1^o-4^o ch. réunies, 19 juillet 2022, n° 428311.
- (14) Cf. H. RIHAL, « École inclusive », ni *Dictionnaire critique...* op. cit.
- (15) CAA Paris, 11 juillet 2007, *Ministre de la Santé et des Solidarités*, n° 06Pa2579 ; AJDA 2007. 2161, Concl. B. Folsheim.
- (16) Art. L. 114 du Code de l'action sociale et des familles.
- (17) F. DE LA MORENA, préc. Le texte fondateur pour l'inclusion scolaire est la Déclaration de Salamanca de l'UNESCO et son Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux des 7-10 juin 1994. On peut citer également, au niveau international, la Convention relative aux droits des personnes handicapées du 13 décembre 2006 et, au niveau européen, la Charte de Luxembourg votée par la Commission européenne en 1996.
- (18) CDEH, 24 janvier 2019, *Dupin/France*, n° 22827(cons28).
- (19) CE, 15 déc. 2010, *Ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative*, n° 344729, AJDA 2010. 2453.
- (20) Cf. décret n° 2021-1106 du 23 août 2021
- (21) Art. D. 312-10-13 à D. 312-10-13-3 du Code de l'action sociale et des familles.
- (22) Le Conseil d'État (20 novembre 2020, n°422248) rappelle que financement de l'accompagnement périscolaire relève de l'obligation de l'État dès lors que la CDAPH l'a prévu dans le PPS.
- (23) Les communes prennent en charge les temps périscolaires (pause méridienne, garderies du matin et du soir, etc.), cf. CAA Nantes, 15 mai 2018, *Ministre de l'Éducation nationale*, n° 16Nt2951 ; AJDA 2018 p. 1546.
- (24) O. BUI-XUAN, « Le droit à l'éducation des élèves trans », in *Le droit à l'éducation*, op. cit. Les développements relatifs aux élèves trans s'appuieront principalement sur cette étude.
- (25) Selon la circulaire *Blanquer* du 29 septembre 2021, « une personne transgenre, transidentitaire ou trans est une personne qui ne s'identifie pas au genre de sa naissance. Cela englobe toute personne ayant fait ou souhaitant faire le choix d'une transition, qu'elle soit sociale, administrative-légale ou médicale ».
- (26) J. DAGORN et A. ALESSANDRIN, « Enquête nationale. La santé des élèves LGBTI », *L'école des pa-*

rents 2018/2, n° 627, p. 28. Ces élèves seraient confrontés à trois difficultés principales : « une absence de réponses adaptées à leurs problèmes administratifs (usage du bon prénom, reconnaissance de leur identité de genre) ; de fortes tensions relationnelles (harcèlements et violences des pairs, incompréhension ou violence de certains parents) ; une psychiatrisation trop fréquente de leurs demandes de médicalisation et d'hormonothérapie, par les infirmiers scolaires comme par les parents ».

(27) L'article 26 de la DUDH dispose que « Toute personne a droit à l'éducation. (...) L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'Homme et des libertés fondamentales. »

(28) L'article 28 de la convention internationale des droits de l'enfant dispose que les États parties « prennent des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire. »

(29) Recommandation adoptée par le Comité des Ministres le 31 mars 2010 lors de la 1081^e réunion des Délégués des Ministres.

(30) Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.

(31) Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.

(32) TA Melun, 7 mai 2021, n° 2104189.

(33) « Aucun élève ou étudiant ne doit subir de faits de harcèlement résultant de propos ou comportements, commis au sein de l'établissement d'enseignement ou en marge de la vie scolaire ou universitaire et ayant pour objet ou pour effet de porter atteinte à sa dignité, d'altérer sa santé physique ou mentale ou de dégrader ses conditions d'apprentissage. Ces faits peuvent être constitutifs du délit de harcèlement scolaire prévu à l'article 222-33-2-3 du code pénal ».

(34) « Constituent un harcèlement scolaire les faits de harcèlement moral définis aux quatre premiers alinéas de l'article 222-33-2-2 lorsqu'ils sont commis à l'encontre d'un élève par toute personne étudiant ou exerçant une activité professionnelle au sein du même établissement d'enseignement... ».

(35) CE, 27 janvier 1988, *Ministre de l'éducation nationale c/Giraud*, concl. Martine Laroque ; CAA Paris, 11 juill. 2007, préc.

(36) CE, 8 avril 2009, *M. et Mme Laruelle*, n° 311434.

(37) P. RAIMBAULT, « La reconnaissance d'un droit subjectif à la scolarisation des enfants handicapés », *Recueil DALLOZ*, 2009, p. 1508.

(38) TA Paris 15 juill. 2015, nos 1416868/1.

(39) Cf. notre article précité, « [Questions à...] ».

(40) CE 19 juillet 2022, n° 428311, concl. R. CHAMBON : « *Le litige est un cas d'application de votre jurisprudence Laruelle* ». Le Conseil d'État avait à se prononcer sur l'hypothèse où le refus d'accueillir l'enfant est opposé, faute de place disponible, par un établissement spécialisé désigné par la CDAPH.

(41) Les mots du rapporteur public sont ici éloquentes.

(42) TC, 18 octobre 1999, *Bernardet*.

(43) TC, 11 décembre 2017, *Achoukhi*, n° 4105. CE, 8 nov. 2019, n° 412440, concl. F. Dieu.

(44) Pour s'exonérer partiellement ou totalement de sa responsabilité, l'État essaiera, probablement, de démontrer l'absence de démarches de la part des parents...

(45) CE, 26 novembre 1954, *Lota*.





**Georgiana
MAKOWSKI**

Provisseure adjointe
Lycée Dinah Derycke
(Villeneuve d'Ascq)
Académie de Lille

Le pilotage de l'UPE2A : un levier d'inclusion scolaire

L'inclusion scolaire ne se limite pas uniquement aux élèves en situation de handicap. Elle est bien plus complexe ; elle inclut également les enfants allophones nouvellement arrivés en France, dont la scolarité constitue un enjeu fondamental pour leur intégration au sein du système éducatif français et, plus largement, dans la société française. Ces élèves allophones sont accompagnés dans leur apprentissage du français par le dispositif UPE2A (Unité Pédagogique pour les Elèves Allophones Arrivants).

Cet article se propose d'analyser comment le pilotage de ce dispositif d'égalité des chances, à travers ses pratiques et ses défis, contribue concrètement à construire une école inclusive capable d'accueillir les élèves allophones. En parallèle, à travers une modeste recherche, il analyse les stratégies mises en place pour assurer l'efficacité du dispositif à l'échelle d'un territoire, notamment en matière de mobilisation des enseignants et des personnels de direction.

Le cadre institutionnel de l'UPE2A au service de l'inclusion

L'accueil des élèves allophones en France est un défi pour l'école inclusive, et pour l'École en général, car elle doit garantir leur progression linguistique mais également une inclusion réussie, dans l'établissement et dans la société française.

La notion de l'inclusion scolaire implique que l'école accueille « tous les élèves, quels que soient leurs besoins éducatifs particuliers » (1). À ce titre, les élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA ou ENAF) constituent un public spécifique, avec des besoins éducatifs particuliers et principalement le besoin d'acquis linguistiques rapides.

À ce défi linguistique, nous devons ajouter les défis scolaires, sociaux et culturels. L'UPE2A est un dispositif stratégique qui incarne les principes d'inclusion scolaire, et qui œuvre quotidiennement à la mise en place d'une politique publique centrée sur la diversité et l'ouverture vers le monde.

Le rapport de l'Inspection Générale de septembre 2009 intitulé « La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France » préconise la création des UPE2A : « pour les structures spécifiques, instituer une seule catégorie générique pour laquelle nous suggérons le sigle UPEAA ou UPE2A, (unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants) » (2). L'UPE2A est ainsi créée en 2012, en remplaçant la classe d'accueil (CLA) et la classe d'initiation pour les non-francophones (CLIN). Il est intéressant de noter que la notion de « classe » a été remplacée par celle d'« unité pédagogique », ce qui souligne à la fois la souplesse du dispositif mais également son caractère pédagogique et compact.

La circulaire du 2 octobre 2012 précise que l'UPE2A doit concilier l'apprentissage de la langue française et l'inscription rapide de l'élève allophone dans les classes ordinaires, afin de « ne pas isoler les élèves allophones du reste de la communauté scolaire » (3).

Les enjeux du pilotage inclusif de l'UPE2A

L'accueil individualisé comme clé d'inclusion

Comme précisé précédemment, les élèves nouvellement arrivés en France sont des élèves à besoins éducatifs particuliers, dont le besoin principal reste la maîtrise de la langue française, ce qui implique un certain continuum éducatif, de leur pays d'origine vers le pays d'accueil, en l'occurrence la France. La langue française, initialement langue seconde (FLS) ou langue étrangère (FLE), doit devenir rapidement leur langue

principale d'expression et d'interaction.

A l'échelle nationale et académique, le CASNAV (Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage) joue un rôle essentiel dans l'accueil des ces nouveaux élèves. La circulaire de 2012 précise que « Le CASNAV est une structure d'expertise auprès du recteur et des directeurs académiques sur le dossier des élèves allophones nouvellement arrivés en France et des élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs » (4). Ses missions sont centrées sur l'accueil, l'évaluation, l'affectation et la scolarisation des élèves allophones, en étroite collaboration avec les services départementaux de l'Education nationale mais également les centres d'information et d'orientation (CIO) et les établissements scolaires. L'implantation des UPE2A, la formation et la certification des enseignants ou la constitution d'un vivier de professeurs font également partie de ses missions.



L'élève nouvellement arrivé en France qui, souvent, ne parle pas du tout la langue française, doit bénéficier d'un accueil bienveillant, personnalisé et évaluatif, ce qui lui permettra de s'engager dans sa nouvelle scolarité. Comme le souligne Bancel (2019), « l'accueil est un moment fondateur qui conditionne la suite de la scolarisation » (5).

De surcroît, les élèves allophones « présentent une hétérogénéité des parcours, des compétences et des besoins » (6), ce qui renforce la nécessité de connaître l'élève dans sa globalité, y compris son passé scolaire, ses conditions de vie dans son pays d'origine et son environnement familial. À cela s'ajoute l'évaluation de son niveau en langue française mais également en mathématiques, à travers des tests spécialisés, assurés par des acteurs divers tels que des personnels du CASNAV, du CIO ou des enseignants. Le Rapport de l'inspection générale cité ci-dessus remarque une grande hétérogénéité dans la conception de ces tests au niveau des académies.

Le rôle des acteurs : enseignants et personnels de direction

Pour l'écriture de cet article et afin de répondre à notre problématique liée au pilotage de l'UPE2A comme levier d'inclusion scolaire, nous avons lancé, pendant une semaine, une modeste recherche, à travers deux questionnaires : un pour les enseignants intervenant dans les cours destinés aux élèves nouvellement arrivés, l'autre pour les personnels de direction (chefs et adjoints).

Les questionnaires sont disponibles via les liens suivants :

- pour les personnels de direction : <https://forms.gle/8UgpCEv4v1EoKuJy9>
- pour les enseignants : <https://forms.gle/EjBjvpb71CdJNTHc6>

9 enseignants, dont 4 coordonnateurs du dispositif UPE2A, et 14 personnels de direction ont répondu aux questionnaires transmis. Il est très intéressant de remarquer que, malgré le nombre assez réduit de répondants, les retours sont extrêmement riches, particulièrement au niveau des questions relatives aux leviers et freins dans le pilotage

cueille dans mes groupes des élèves inscrits dans des classes différentes et venant de plusieurs établissements (1^{ère} et 2^{ème} année de CAP, 2nde et 1^{ère} professionnelle, 2nd générale). Les niveaux et les objectifs sont très différents. Les élèves sont également souvent en stage et parfois en retard (familles domiciliées loin du lycée). La part du temps consacré au pédagogique est donc souvent réduite. C'est frustrant et pénalisant pour la progression des élèves en français ».

Du côté des personnels de direction, les freins dans le pilotage du dispositif sont également nombreux. Parmi ceux-ci sont mentionnés le problème de mobilités des élèves, la distance entre les établissements, les difficultés de créer du lien entre enseignant UPE2A et équipes pédagogiques, le statut de coordinateur, l'emploi du temps (compatibilité des différents emplois du temps), le changement régulier des élèves, le nombre croissant d'élèves (ce qui implique une difficulté dans la mise en place de la pédagogie différenciée) et l'absence de pérennité de ce dispositif.

Un personnel de direction précise que la temporalité peut constituer un réel frein : « il faut être réactif au fil de l'eau pour combiner après l'affectation le rendez-vous d'accueil avec le jeune et la structure qui l'a pris en charge, la convention avec le LP support de l'UPE2A, l'échange avec la professeure coordonnatrice du dispositif UPE2A du lycée support, l'articulation entre les 3 modalités, la communication aux équipes de l'arrivée d'un jeune, la communication d'un EDT complexe avec des jeunes qui ne connaissent pas notre système éducatif, ses valeurs, ses implicites ».

Un chef d'établissement ajoute que « les 12 heures uniquement ne permettent pas d'accueillir correctement réellement les UPE2A et d'organiser une prise en charge optimale et efficace. Les inscriptions au fil de l'eau péremptoire des services de la direction académique peuvent engager des accueils difficiles ».



L'inclusion
des élèves allophones

Les leviers

Parmi les leviers mentionnés par les enseignants, nous notons la passion pour la discipline enseignée, et pour les élèves, l'envie, la pédagogie de projet / actionnelle, « le travail sur l'interculturel favorisant les apprentissages, la créativité, la flexibilité », l'enseignement par le jeu et les TICE, la recherche action sociolinguistique, le « MOOC prof de FLE », l'engagement du quartier, la certification FLS/FLE, le site FLE, « l'intérêt pour cette approche et la créativité dont il faut faire preuve ».

Les personnels de direction évoquent plusieurs leviers : l'expérience et la pédagogie de type expérimental de la professeure de français, le travail en concertation avec l'établissement pour la construction d'un emploi du temps cohérent, l'existence d'une coordonnatrice UPE2A et les moyens financiers et humains alloués (heures supplémentaires et AESH), la connaissance des élèves suivis, la mise en place d'une expérimentation CARDIE, l'autonomie et l'accompagnement personnalisé.

Préconisations

Afin que le pilotage du dispositif UPE2A devienne un réel levier d'inclusion scolaire, nous proposons quelques pistes : la création des réseaux d'échanges de pratiques

inter-établissements et interacadémiques ; le renforcement de la formation des enseignants intervenant dans le dispositif et particulièrement en matière de différenciation pédagogique ; l'écriture d'un vademecum afin de mieux prendre en charge, accueillir et accompagner les EANA, en collaboration avec le CASNAV ; le développement des dispositifs passerelles souples vers la classe ordinaire ; la valorisation du plurilinguisme comme compétence dans le bulletin scolaire de l'élève mais également dans le projet d'établissement.

Pour conclure

En conclusion, nous remercions vivement les 23 participants à cette modeste recherche qui montre l'intérêt vif pour la thématique du pilotage du dispositif UPE2A. Le pilotage d'une UPE2A exige une vision systémique, fondée sur un accueil bienveillant, une différenciation pédagogique et une inclusion progressive. Il repose également sur l'engagement collectif des équipes, enseignants, personnels de direction et personnels académiques, ayant comme objectif commun le pilotage d'un projet humaniste fondé sur le droit inaliénable de chaque enfant à être éduqué, quel que soit son parcours migratoire.

À travers un pilotage concerté, l'UPE2A devient un vecteur essentiel d'égalité des chances et d'inclusion scolaire et sociétale.

NOTES

(1) UNESCO : L'éducation dans un monde multilingue. Rapport mondial. 2019.

(2) Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, Rapport - n° 2009-082, septembre 2009, p. 179.

(3) Circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012.

(4) Ibid. : <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234234C.htm>

(5) Bancel, L. Scolariser les élèves allophones nouvellement arrivés : comprendre les dispositifs et accompagner les parcours. Canopé éditions. 2019.

(6) Tagliante, C. Enseigner à des élèves allophones : pratiques de classe et différenciation pédagogique. Hachette Éducation, 2006.

(7) Le dispositif Ouvrir l'École aux Parents pour la Réussite des Enfants (OEPRE) est destiné aux parents d'élèves, étrangers ou immigrés. Basés sur le volontariat des parents, les ateliers ont pour objectif d'apprendre la langue française pour comprendre la scolarisation des enfants.

(8) Perregaux, Gajo & De Goumoëns. Éducation et diversité linguistique : Construire des compétences pour mieux vivre ensemble, De Boeck. 2003.

