



HAUTE AUTORITÉ DE SANTÉ

NOTE DE CADRAGE

Concevoir et soutenir la réussite scolaire et éducative des enfants en situation de handicap et des enfants accompagnés par le dispositif de l'aide sociale à l'enfance

Ce document de cadrage a été validé par la Commission de l'évaluation et de l'amélioration de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux de la HAS le 14 05 2019.
Il n'a pas fait l'objet d'une relecture orthographique ni typographique.

Equipe :

Direction de la Qualité de l'Accompagnement Social et Médico-social (DIQASM) :

- Véronique GHADI, Directrice de la DIQASM
- Christiane JEAN-BART, Cheffe du service Recommandations
- Pauline CAVILLOT, Cheffe de projet
- Pascale FIRMIN et Nagette JOUSSE, Assistantes

Commission de l'évaluation et de l'amélioration de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux (CSMS) :

- Dominique Gillot, Présidente du CNCPPH
- Maxime Thellier, Educateur spécialisé

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| 1. Présentation du thème | 4 |
| 1.1 Demande | 4 |
| 1.2 Contexte | 4 |
| 1.3 Enjeux..... | 11 |
| 1.4 Objectifs..... | 13 |
| 1.5 Cibles | 13 |
| 1.6 Délimitation du thème et question retenues..... | 14 |
| 2. Modalités de réalisation | 16 |
| 2.1 Données documentaires disponibles | 16 |
| 2.2 Méthode de travail envisagée | 16 |
| 2.3 Composition qualitative et quantitative des groupes..... | 17 |
| 2.4 Production prévue | 18 |
| 3. Calendrier prévisionnel | 19 |
| Glossaire | 20 |
| Bibliographie..... | 21 |

1. Présentation du thème

1.1 Demande

A l'origine, deux sujets étaient inscrits au programme de travail de l'ANESM : d'une part « le suivi scolaire en protection de l'enfance » pour la mission protection de l'enfance, et d'autre part « l'inclusion scolaire pour les élèves en situation de handicap » pour la mission personnes handicapées. L'analyse de la littérature préliminaire et les entretiens de cadrage menés pour ces deux sujets ont fait apparaître des spécificités évidentes concernant les publics, les dispositifs et les cultures professionnelles propres à chaque secteur. Toutefois, si les ressorts des difficultés ne sont pas les mêmes, des similitudes ont été constatées dans les axes d'évolution des pratiques professionnelles, qui pourront être déclinés en pratiques plus spécifiques à l'un ou l'autre des secteurs le cas échéant. De surcroît, une partie de ces deux publics se rejoint, puisqu'au moins 25% des enfants accompagnés par le dispositif de l'aide sociale à l'enfance (ASE) ont une reconnaissance de handicap de la MDPH (1).

Ces éléments ont donc conduit à la proposition de réunir ces deux sujets en un même travail de recommandations de bonnes pratiques professionnelles (RBPP).

1.2 Contexte

Les statistiques concernant la scolarisation des élèves en situation de handicap font défaut (2), tout comme pour les élèves accompagnés par le dispositif de l'ASE. Quelques grandes données nous permettent toutefois d'avoir un aperçu du public concerné. Aujourd'hui, un peu plus de 340 000 élèves en situation de handicap sont scolarisés en milieu ordinaire (c'est-à-dire ayant une notification MDPH, avec ou sans aide humaine) dont 10% en maternelle, 30% en primaire (dont ULIS école), 18% au collège (dont SEGPA et ULIS collège) et enfin 8% au lycée (dont EREA et ULIS lycée) (3). On compte 51 000 enfants suivis en SESSAD, dont une grande partie (98% en 2014) (4) se retrouve également parmi les élèves scolarisés en milieu ordinaire (les 340 000 comptés précédemment). Par ailleurs, 105 000 enfants en situation de handicap sont accueillis par un établissement médico-social (dont une majorité, 70 000, sont en IME). Parmi eux, ils sont environ 70 000 élèves à être scolarisés au sein d'une unité d'enseignement (UE) dont 9200 en UE externalisée (3). Des élèves avec autisme sont

entre autres scolarisés dans les 112 UEMA mises en place récemment et au sein d'UEEA expérimentales¹.

Du côté de la protection de l'enfance (PE)², on estime que 308 000 enfants bénéficient d'une mesure de l'ASE, dont environ 25% (70 000) sont en situation de handicap (1). Hormis plusieurs études présentées plus loin, portant sur les difficultés scolaires qu'ils rencontrent, nous ne disposons pas de statistiques précises concernant leur scolarisation.

Cadre législatif

En France, l'éducation est proclamée « première priorité nationale » ; on reconnaît à tout enfant le droit « à une formation scolaire qui concourt à son éducation »³.

Pour les enfants en situation de handicap, la loi du 11 février 2005⁴ affirme leur droit à la scolarisation et leur statut d'élève. Cette loi fondamentale dans le champ du handicap rompt avec la longue tradition de protection en vigueur jusqu'alors (5). Elle introduit le principe d'une scolarisation en milieu ordinaire pour ces enfants, après une évaluation permettant la mise en place d'adaptations si nécessaire, formalisées par un projet personnalisé de scolarisation (PPS). En 2009, le Conseil d'Etat réaffirme ce principe en rappelant qu'il incombe à l'Etat, au titre de sa mission d'organisation du service public de l'éducation, de mettre tout en œuvre pour donner à ce droit un caractère effectif.⁵

Quelques années plus tard, le principe d' « inclusion scolaire » est consacré par la loi de 2013 pour la refondation de l'école de la République, qui le définit comme « la scolarisation de tous les enfants, sans aucune distinction » avec les accompagnements et aménagements nécessaires⁶. Cette même loi affirme pour le service public de l'éducation la mission de « lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative »⁷. Peu à peu, la notion d'inclusion scolaire laisse place à celle d'école inclusive, qui apparaît dans les programmes actuels du Ministère de l'Education nationale, et vise à s'étendre au-delà du handicap. C'est alors l'ensemble de l'organisation scolaire et les pratiques professionnelles qui sont ciblées, pour offrir des parcours scolaires véritablement personnalisés (5).

Dans le champ de la protection de l'enfance, en plus des textes précités qui concernent tous les enfants y compris ceux du dispositif de l'ASE, la loi du 5 mars 2007⁸ intègre les besoins intellectuels et

¹ Il n'y a pas de recensement des effectifs précis à ce jour, on comptait 5 UEEA expérimentales à la rentrée 2018.

² La protection de l'enfance est entendue ici comme le dispositif de l'aide sociale à l'enfance

³ Art L. 111-2 du Code de l'Education et Circulaire 2016-117 du 8-8-2016 relative à la scolarisation des élèves en situation de handicap

⁴ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

⁵ Arrêt du Conseil d'Etat, 8 avril 2009, X., n° 311434

⁶ Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

⁷ Idem

⁸ Loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance

sociaux parmi les besoins fondamentaux de l'enfant⁹. Plus tard, la loi du 14 mars 2016¹⁰ confirme ce principe et prévoit que la scolarité et la vie sociale soient un axe à part entière du projet pour l'enfant (PPE) et du rapport de l'évaluation pluridisciplinaire qui le précède¹¹. Elle inclut, pour le directeur de l'établissement d'enseignement, une mission de lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire, en lien avec le dispositif de PE si nécessaire¹².

Ce droit à l'éducation se retrouve également dans la Convention internationale des droits de l'enfant¹³. La Cour européenne des droits de l'homme souligne par ailleurs que l'éducation inclusive est le moyen le plus approprié pour garantir la non-discrimination dans l'exercice du droit à l'instruction reconnu par la Convention européenne des droits de l'homme¹⁴.

La scolarité est donc reconnue comme un droit fondamental¹⁵ et inconditionnel¹⁶ pour tout enfant.

Aperçu des problématiques

Malgré l'affirmation de ce droit, plusieurs difficultés freinent son effectivité dans des conditions satisfaisantes pour les enfants en situation de handicap ou accompagnés par le dispositif de l'ASE.

En premier lieu, le risque de déscolarisation est accru par les ruptures de parcours qu'ils peuvent rencontrer. Pour les enfants du dispositif de l'ASE, les décisions d'orientation et de placement s'appuient en priorité sur les enjeux éducatifs (6). Parfois, celles-ci impliquent un déménagement, au détriment de la stabilité de l'environnement scolaire et amical. Le risque de déscolarisation est particulièrement fort la première année du placement et à chaque nouvelle orientation¹⁷ (6-8). En cours de placement, les moments clés comme les audiences, les visites ou les séparations, peuvent aussi fortement impacter la relation parents-enfant et perturber la scolarité de l'enfant (7, 8).

Ce risque de déscolarisation est également vrai pour les enfants en situation de handicap. Le manque de dispositifs, les longs délais d'évaluation des MDPH et les difficultés constatées dans la gestion des aides humaines (AVS et AESH) sont autant de freins dans les réponses apportées aux besoins de

⁹ Art L 112-3 du Code de l'Action Sociale et des Familles

¹⁰ Loi n°2016-297 du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant

¹¹ Loi n°2016-297 du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant, Art 28 ; Décret 2016-1283 du 28 septembre 2016 relatif au référentiel fixant le contenu du projet pour l'enfant prévu à l'art L223-1-1 du Code de l'Action Sociale et des Familles ; Décret 2016-1557 du 17 novembre 2016 relatif au référentiel fixant le contenu et les modalités d'élaboration du rapport de situation prévu à l'article L 223-5 du Code de l'Action Sociale et des Familles

¹² Loi n°2016-297 du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant, Art 5

¹³ Art. 28 de la Convention internationale des droits de l'enfant

¹⁴ Convention européenne des droits de l'homme : CEDH, 23 février 2016, CAM c. Turquie, n°51500/08

¹⁵ Circulaire 2016-117 du 8-8-2016 relative à la scolarisation des élèves en situation de handicap

¹⁶ Art L. 111-1 du Code de l'Education

¹⁷ Pour les enfants accueillis en établissement, accentué en foyer de PE où la déscolarisation est 2,9 fois plus fréquente qu'en MECS, du fait des missions d'accueil d'urgence, et par le caractère provisoire du premier placement

l'enfant (2, 9-11). Si nous ne disposons pas de chiffres précis concernant les enfants en situation de handicap qui quittent l'école ou en sont exclus faute d'adaptations nécessaires, nombreuses sont les réclamations adressées au défenseur des droits et aux MDPH, pour des cas de ruptures scolaires et d'enfants « sans solution » (2, 10).

Ensuite, les enfants en situation de handicap et accompagnés au titre de l'ASE sont plus particulièrement touchés par les problématiques de « retard scolaire »¹⁸ par rapport aux cycles d'apprentissage définis par l'Education nationale, pouvant induire un sentiment d'échec à l'école. A l'âge d'entrer au collège, 2/3 des enfants en établissement de PE sont « en retard »¹⁹ d'au moins une année contre moins de 20% en population générale. 20% d'entre eux sont en SEGPA contre 3% dans les effectifs nationaux. Ces différents chiffres renvoient d'abord à l'inadaptation du système scolaire aux besoins de ces enfants (7, 8). Par ailleurs, les difficultés sont parfois préexistantes à l'accompagnement de l'ASE pour ces jeunes. En effet, au sein des familles concernées, d'autres facteurs peuvent affecter la scolarité des enfants et perdurer après le placement : pauvreté²⁰, mal-logement, parcours d'échec scolaire pour les parents, ou encore carences éducatives voire maltraitances au sein de la famille (7). Les « retards scolaires »²¹ sont également constatés pour les enfants en situation de handicap par rapport aux cycles d'apprentissage définis par l'Education nationale (12). Dans les établissements hospitaliers et médico-sociaux, 8 élèves sur 10 ont un niveau scolaire du premier degré (3). Seuls 7% des élèves avec des troubles intellectuels et cognitifs atteignent la classe de 5^e (3). Cela traduit là aussi l'inadaptation du système scolaire aux besoins de ces enfants. L'augmentation du nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire (+7,3% par an en moyenne sur ces cinq dernières années) (3) ne traduit pas le déplacement de ce public du milieu spécialisé vers l'école. Cela reste très dépendant du type de handicap et de l'âge des enfants (3). Notamment, les enfants polyhandicapés demeurent les plus éloignés de l'école : 82% d'entre eux ne bénéficient d'aucune forme de scolarité, même lorsqu'ils sont accueillis en EEAP (88% d'entre eux) (4).

La question de la qualité du climat scolaire mérite d'être posée pour ces enfants « en retard » ou en « échec » scolaire²². On constate d'ailleurs un risque accru de 30% pour les élèves en situation de handicap, en classe ordinaire, et davantage encore en ULIS, d'être victime de brimades ou harcèlement (13).

¹⁸ Pour des raisons de compréhension, le terme « retard » est ici repris des études et rapports utilisés pour ce cadrage. Il est toutefois entendu que le décalage constaté entre les résultats scolaires attendus et effectifs doit être abordé comme le résultat d'une inadaptation des programmes, cycles, pédagogies et méthodes d'évaluation plutôt qu'un retard de l'enfant. Une réflexion sera menée pour définir un vocabulaire non discriminant des capacités des enfants concernés.

¹⁹ Idem

²⁰ On constate une surreprésentation de la précarité parmi les familles des enfants du dispositif de PE par rapport à la population générale.

²¹ Voir note 18.

²² Voir note 18.

La littérature nous montre un autre facteur de risque pour ces enfants : le poids des représentations autour de leur scolarité. Dans les dispositifs de l'ASE, le phénomène de reproduction sociale influence le devenir à l'école de l'enfant, notamment lorsque l'environnement familial ou le suppléant de l'autorité parentale n'investissent pas d'ambition scolaire pour eux (7) (en établissement particulièrement, mais également en famille d'accueil (14)). C'est encore plus vrai pour les enfants « déplacés » (14) (15) avec de nombreuses ruptures de parcours : les professionnels « n'investissent pas l'enfant d'attentes scolaires dans la mesure où la situation n'offre aucun gage de continuité », ce qui induit pour le jeune un « déficit d'encouragements durables » (7). Ces représentations sociales, associées à la nécessaire indépendance financière précoce pour les jeunes majeurs du dispositif, pèsent en faveur d'une prévalence d'orientations vers l'enseignement professionnel et les formations en cycle court (8, 16).

Du côté de l'institution scolaire, la littérature (7, 17, 18) et les saisines adressées au Défenseur des droits (2) nous invitent à la vigilance quant au risque de psychologisation ou médicalisation des difficultés scolaires, menant à déresponsabiliser l'école du problème et à externaliser la réponse vers les secteurs sanitaire, social ou médico-social. Dans le champ du handicap, le système est construit en partie sur cette médicalisation de la difficulté scolaire, avec le passage par la MDPH pour l'évaluation des besoins. Le bienfondé de cette approche mérite d'être questionné, notamment pour les enfants dont la source de difficulté est invisible (handicap social, mesure ASE en milieu ouvert, etc.).

D'autres difficultés viennent compliquer la scolarité de ces enfants, comme le montrent de récents rapports d'inspections générales (9, 11, 19) et les plaidoyers des associations représentantes d'usagers²³. Dans le champ du handicap, la lourdeur et la complexité du processus de scolarisation, le manque de formation et de moyens des professionnels de l'Education nationale (20), ou encore la méconnaissance réciproque et le manque de coopération entre les différents secteurs sont autant de facteurs qui pénalisent les élèves. On parle également des limites du bâti : le manque d'espace et les locaux inadaptés des établissements scolaires restreignent le développement de dispositifs ressources et ne permettent pas aux équipes sociales et médico-sociales de disposer de leurs propres espaces de travail au sein de l'école. Ces mêmes professionnels expriment eux aussi le manque de coordination avec l'Education nationale pour toutes les questions de scolarité (6).

Au sein des établissements de l'ASE, le manque de moyens pour soutenir la scolarité est mis en exergue. Peu d'outils d'évaluation de la scolarité existent pour les professionnels et les conditions extrascolaires (espace au calme, accompagnement et temps dédiés aux devoirs) sont généralement peu favorables au sein des établissements (7). Les supports sociaux qui facilitent la scolarité (compétences scolaires dans l'entourage, soutien pédagogique, cours particuliers) font aussi souvent défaut (7).

²³ Données issues des entretiens de cadrage

Il résulte de l'ensemble de ces facteurs une plus forte probabilité d'un parcours scolaire synonyme d'échec pour ces enfants. Après la fin de la scolarité obligatoire à 16 ans, les jeunes du dispositif de l'ASE sont 15,8% à quitter l'école contre 5,8% pour l'ensemble des jeunes du même âge (8). Les difficultés sont maximales pour les 70 000 élèves qui cumulent un handicap et un accompagnement par l'ASE. On observe parmi eux une surreprésentation des situations critiques ou complexes²⁴ et la scolarité bien souvent n'est pas une priorité, quand elle n'est pas tout simplement inexistante²⁵.

Ces problématiques appellent plusieurs types de réponses. Les recommandations de bonnes pratiques professionnelles en sont une partie mais s'inscrivent nécessairement en complémentarité d'autres travaux.

Travaux et réformes en cours avec lesquels s'articulent les RBPP

En premier lieu, l'action gouvernementale porte cet objectif d'école inclusive parmi ses priorités. Dans le champ du handicap, c'est l'un des axes principaux de la transformation de l'offre dans le cadre de la démarche « Réponse accompagnée pour tous »²⁶, qui vise l'accompagnement des parcours et le maintien ou retour en milieu ordinaire des personnes en situation de handicap. A ce titre, plusieurs dispositifs sont développés en soutien à la scolarisation, comme certains PCPE dédiés à la scolarité, les UEMA et UEEA ou encore l'expérimentation de classes d'autorégulation dans le cadre de la Stratégie Nationale pour l'Autisme 2018-2022. Le volet polyhandicap de la Stratégie quinquennale de l'évolution de l'offre médico-sociale prévoit dans son axe 3 d'assurer la scolarisation, notamment par la mise en place d'unités d'enseignement au sein des EEAP ou externalisées.

Une concertation « Ensemble pour une école inclusive » a été menée conjointement par le Secrétariat d'Etat aux personnes handicapées et le Ministère de l'Education nationale, dont les résultats ont été présentés début février 2019. Plusieurs propositions concrètes et axes de travail en résultent, comme simplifier les procédures de scolarisation, mettre en place des pôles ressources pour améliorer la coordination entre acteurs, et réformer le statut des aides humaines. Ces conclusions rejoignent les propositions du récent rapport « *Plus simple la vie* » (9), qui met en avant les difficultés autour de la scolarisation des enfants en situation de handicap et préconise plusieurs actions d'amélioration pour réussir une scolarisation inclusive des élèves en situation de handicap.

²⁴ « Situation critique » au sens de la Circulaire N° DGCS/SD3B/CNSA/2013/381 du 22 novembre 2013 relative à la mise en œuvre d'une procédure de prise en compte des situations individuelles critiques de personnes handicapées enfants et adultes

²⁵ Données issues des entretiens de cadrage

²⁶ Circulaire n° DGCS/3B/2017/148 du 2 mai 2017 relative à la transformation de l'offre d'accompagnement des personnes handicapées dans le cadre de la démarche « une réponse accompagnée pour tous », de la stratégie quinquennale de l'évolution de l'offre médico-sociale (2017-2021) et de la mise en œuvre des décisions du CIH du 2 décembre 2016

Le Ministère de l'Education nationale porte ces objectifs dans son programme « *Permettre l'école inclusive (2018 à 2022)* », qui prévoit que le secteur médico-social apporte son expertise en soutien à l'école, en développant une nouvelle mission ressource en plus de son cœur de métier qui est l'accompagnement des personnes. Plusieurs outils sont par ailleurs développés pour les professionnels de l'Education nationale : les ressources Eduscol, le Vade-mecum de la rentrée scolaire²⁷ et le guide Qual'inclus sont disponibles sur internet ; la plateforme CapEcole en cours de développement sera accessible aux enseignants pour les aider dans l'accueil d'enfants en situation de handicap.²⁸

Dans le champ de la protection de l'enfance, la création récente d'un Secrétariat d'Etat témoigne de la volonté d'impulser une nouvelle dynamique. L'amélioration de la scolarisation des enfants protégés est présentée comme un axe prioritaire de la stratégie nationale en cours d'élaboration. Dans ce cadre, une concertation sera menée d'ici l'été 2019 par le Secrétariat d'Etat, dont un groupe de travail est dédié à la « promotion de l'ambition scolaire des enfants pour rompre les inégalités de destin »²⁹.

En parallèle, à la demande de plusieurs députés, l'Assemblée Nationale a lancé en mars 2019 une commission d'enquête sur l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap, qui fera des propositions à l'issue d'auditions et d'un diagnostic approfondi. Parmi les différents acteurs auditionnés, le Défenseur des droits a émis un avis (2) mettant en exergue les difficultés et conditions à réunir pour la scolarisation inclusive des élèves en situation de handicap.

D'autres acteurs institutionnels ou associatifs ont investi ce sujet : on peut citer à nouveau les récents travaux des inspections générales qui viennent éclairer les freins et les facteurs de réussite de la scolarisation des élèves en situation de handicap (11, 19, 21, 22). Le CNCPH a publié des recommandations portant sur l'école inclusive, qui ciblent des évolutions de politiques publiques et de pratiques professionnelles nécessaires. On peut encore citer le travail de la CNSA, en partenariat avec UNIFAF et l'INSHEA, qui a mené plusieurs actions de formation conjointe des différents secteurs (médico-social, MDPH, Education nationale).

La scolarisation des enfants en situation de handicap et accompagnés par l'ASE, dont les divers obstacles sont de mieux en mieux identifiés, apparaît ainsi au cœur des préoccupations politiques actuelles. Ce travail de recommandations s'inscrit dans ce cadre charnière, avec une évolution des dispositifs dont il faudra tenir compte.

²⁷ Développé avec la CNSA

²⁸ Données issues des entretiens de cadrage

²⁹ Communication sur la concertation lancée par le Secrétariat d'Etat à la Protection de l'Enfant

1.3 Enjeux

Les enjeux de ce travail s'appuient sur une conception partagée de l'école et de ses missions qu'il est utile de rappeler, en apportant des éléments de réponse à la question qui se pose en filigrane : qu'attendons-nous de notre école ?

La réponse de la société française se trouve en partie dans ses textes fondateurs³⁰, qui définissent une double mission pour l'école : sa mission première est de transmettre aux élèves les valeurs de la République, les droits et libertés fondamentaux qui constituent le socle de notre société, en veillant à l'égalité des chances en matière de réussite scolaire et éducative, et en contribuant à la mixité sociale³¹. C'est finalement une première mission de socialisation que l'Education nationale définit autour de 3 axes : l'adaptation à la vie avec les autres, la discipline et le respect des règles, l'autonomie dans la vie quotidienne (12). Il s'agit d'accompagner les élèves dans l'apprentissage de la citoyenneté et du vivre-ensemble qui permettent à des personnes de faire société et concourent à leur insertion sociale et professionnelle future (23). Inculquer le respect de l'égalité dignité des êtres humains aux enfants³² c'est d'abord leur montrer que chacun a accès aux mêmes droits et aux mêmes chances, notamment la scolarité. Individuellement, si l'école est un lieu de socialisation et d'apprentissage des valeurs fondamentales de notre société, l'accès à celle-ci peut être perçu comme une reconnaissance implicite pour l'enfant de son appartenance à cette société.

L'autre mission de l'école est la transmission des connaissances et d'une culture commune, visant le développement des aptitudes physiques et mentales de l'enfant, de sa personnalité³³. L'Education nationale parle des apprentissages pour distinguer cette seconde mission de la première mission de socialisation (12). Les mêmes textes affirment le principe d'égal accès de tous les enfants à l'école et la reconnaissance de la capacité d'apprendre et de progresser qu'ils partagent tous.

Pour garantir cela, l'école a pour mission d'assurer la compensation des inégalités liées aux handicaps de toute sorte et de s'adapter aux besoins éducatifs particuliers des élèves, pour lutter contre les injustices³⁴. Il s'agit ici de dépasser les inégalités sociales et les déterminismes familiaux et de soutenir ainsi l'égalité des chances. Or les derniers bilans de l'Education nationale constatent que cet objectif n'est pas atteint (24).

³⁰ l'Art. 13 du Préambule de la Constitution du 26 octobre 1946 ; Art L. 111-1 et suivants du Code de l'Education ; Art. 28 et 29 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant

³¹ Art. L111-1 du Code de l'éducation

³² Art. L111-1 du Code de l'éducation

³³ Idem

³⁴ Circulaire 2016-117 du 8-8-2016 relative à la scolarisation des élèves en situation de handicap

Au regard des difficultés constatées précédemment et des missions de l'école rappelées ici, les enjeux de ces recommandations sont de concevoir et d'accompagner un projet de réussite scolaire pour les enfants en situation de handicap et les enfants accompagnés par le dispositif de l'ASE, c'est-à-dire une scolarité qui leur apporte le bénéfice de la socialisation et des apprentissages nécessaires à leur développement. La HAS aborde ainsi la scolarité comme une partie intégrante de la santé globale de l'enfant au sens de l'OMS³⁵. Il s'agira de s'appuyer sur des outils de repérage et d'évaluation, pour prendre en compte les besoins, les capacités de l'enfant et les ressources existantes au sein de son environnement, pour concevoir et soutenir sa réussite scolaire.

L'enjeu sous-jacent est d'accompagner l'évolution des secteurs social et médico-social qui vise une coopération renforcée avec l'Education nationale. Cela implique pour chacun d'avoir un rôle clair et complémentaire dans la scolarité des élèves.

Il ne s'agit pas de définir ni de copier un modèle d'école inclusive. Si ce travail pourra s'inspirer de pratiques observées au sein de modèles étrangers, il devra également tenir compte des spécificités des systèmes scolaire, social et médico-social (l'exemple le plus souvent mis en avant est le nombre d'élèves par classe (17)). Des attentes culturelles, implicites, vis-à-vis du système éducatif, expliquent aussi les trajectoires différentes des modèles d'un pays à l'autre. A ce titre, il est intéressant de noter le caractère très élitiste du système scolaire français, qui produit un grand nombre d'excellents élèves par rapport à ses voisins européens, mais également un grand nombre de décrocheurs scolaires. Les recommandations de bonnes pratiques professionnelles s'attacheront à tenir compte de ces spécificités.

³⁵ Définition de l'Organisation Mondiale de la Santé : « La santé est un état de complet bien-être physique, mental et social et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ; [...] Le développement sain de l'enfant est d'une importance fondamentale; l'aptitude à vivre en harmonie avec un milieu en pleine transformation est essentielle à ce développement. »

1.4 Objectifs

Les objectifs de ce travail découlent des enjeux ci-dessus. Il s'agit d'identifier les outils et les bonnes pratiques, pour les professionnels sociaux et médico-sociaux qui accompagnent les enfants en situation de handicap ou au titre de l'ASE, qui permettent de :

- Donner à chaque enfant un statut d'élève et concevoir avec lui un projet de réussite scolaire : en garantissant sa participation et en s'appuyant sur le repérage des risques de difficulté scolaire et sur l'évaluation de ses besoins et capacités ;
- Contribuer à l'évolution de l'école dans la mise en place des conditions de l'accessibilité universelle, le développement ou maintien d'un climat scolaire de qualité et l'individualisation des parcours ;
- Soutenir la scolarité en renforçant les ressources au sein de l'environnement de l'enfant ;
- Se coordonner et coopérer autour de la scolarité, entre secteurs et avec les professionnels de l'Education nationale.

1.5 Cibles

Ces recommandations ciblent les enfants en situation de handicap et les enfants accompagnés au titre de l'aide sociale à l'enfance, en difficulté scolaire ou en risque de difficulté scolaire. Elles s'adressent aux professionnels sociaux et médico-sociaux qui accompagnent ces enfants.

Les professionnels de la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) accompagnent des enfants qui peuvent rencontrer des difficultés similaires dans leurs parcours scolaires. A ce titre, ils pourront utilement consulter ces recommandations.

Dans la mesure où les évolutions visées impliquent une coopération étroite de ces secteurs avec les professionnels de l'Education nationale, ceux-ci sont également destinataires des recommandations. Il appartient au seul Ministère de l'Education nationale de définir les bonnes pratiques pour ces professionnels, toutefois la compréhension par ces derniers des logiques de travail au sein des secteurs social et médico-social facilitera les évolutions visées et la mise en place de partenariats complémentaires.

1.6 Délimitation du thème et question retenues

Pour répondre aux objectifs définis, le groupe de travail abordera les thématiques suivantes en s'attachant à répondre aux questions associées. L'ordre et l'articulation des thématiques pourront être revus par le groupe de travail. Enfin, les concepts mobilisés pour ces travaux seront définis par le groupe de travail.

1. Donner à chaque enfant un statut d'élève et un projet de réussite scolaire

Garantir la participation de l'élève

- *Quelles sont les pratiques et outils qui permettent d'aider l'élève à s'exprimer et à participer à l'élaboration de son projet scolaire ?*
- *Quelles sont les pratiques et outils qui permettent d'impliquer les familles ?*

Evaluer les besoins et les capacités

- *Quels sont les signaux de repérage des risques de difficulté scolaire qui doivent alerter pour accompagner le projet scolaire ?*
- *Quels sont les éléments à évaluer pour accompagner au mieux la scolarité de l'élève ?*
- *Quels sont les outils et processus pour mener cette évaluation ?*

2. Contribuer à l'évolution de l'école

Contribuer à la mise en place de l'accessibilité universelle et d'un climat scolaire de qualité

- *Comment les professionnels sociaux et médico-sociaux peuvent-ils contribuer à la mise en place de l'accessibilité universelle à l'école ?*
- *Quels sont les pratiques et outils qui favorisent la socialisation entre élèves et l'implication de tous dans l'amélioration du climat scolaire ?*
- *Quels sont les pratiques et outils qui contribuent à la valorisation des compétences sociales et citoyennes à l'école ?*

Contribuer à l'individualisation du projet de réussite scolaire de l'élève

- *Comment définir le projet individuel de réussite scolaire de l'enfant ?*
- *Quel est le rôle des différents acteurs dans la définition de ce projet, sa mise en œuvre et son suivi ?*
- *Comment ce projet peut-il être formalisé ?*

3. Soutenir la scolarité en renforçant les ressources au sein de l'environnement de l'enfant

Adapter sa posture professionnelle

- *Quels sont les outils pour questionner les représentations qui impactent la scolarité de l'élève et pour adapter sa posture professionnelle ?*

Mobiliser, renforcer ou suppléer les ressources au sein de l'environnement de l'enfant

- *Quels sont les aménagements et partenariats qui permettent de mobiliser, renforcer ou suppléer les ressources au sein de l'environnement de l'enfant, en faveur de l'égalité des chances ?*

4. Se coordonner et coopérer autour de la scolarité

Mettre en place un réseau inclusif

- *Quels sont les prérequis pour créer un réseau inclusif ?*
- *Quels sont les pratiques et les leviers pour « rentrer » dans l'école et coopérer avec l'Education nationale ?*
- *Comment ouvrir ce réseau aux complémentarités (associations, bénévolat...) ?*

Partager la responsabilité de la réussite scolaire et éducative

- *Quelles sont les pratiques et outils permettant de partager la responsabilité de la réussite scolaire et éducative ?*

Préparer et sécuriser les transitions

- *Comment préparer et sécuriser les transitions dans le parcours scolaire de l'élève ?*

2. Modalités de réalisation

2.1 Données documentaires disponibles

Les premières recherches de littérature effectuées se sont appuyées sur 5 bases documentaires anglophones (Medline, EMBase, EMCare, Psycinfo et ERIC) et sur plusieurs bases de données francophones (BDSP, EHESP, INSHEA, HAL INSHEA, entre autres). Ces recherches montrent l'existence d'une littérature abondante de manière générale sur le sujet de la scolarité des publics en situation de handicap ou accompagnés par le dispositif de PE. Notamment, plusieurs études dites « observationnelles » ont été identifiées (études longitudinales, cohortes, rapports statistiques) et pourront être mises à profit de ce travail. La « littérature grise » et toute autre source de savoirs expérimentiels pourront également inspirer ces recommandations. En effet, le sujet et les thématiques retenues, qui relèvent principalement des sciences sociales, ne se prêtent pas à la méthodologie de classification de la littérature comme cela est fait dans le domaine de la santé.

Il sera donc nécessaire de s'appuyer sur un consensus au sein du groupe de travail pour identifier les pratiques qui seront retenues. Une cotation des recommandations pourra par ailleurs être envisagée à l'issue des travaux.

2.2 Méthode de travail envisagée

Ce travail de recommandations sera piloté par le service des recommandations de bonnes pratiques professionnelles de la DiQASM. L'analyse de la littérature sera confiée à un chargé de projet. Un groupe de travail sera constitué pour élaborer les outils et bonnes pratiques professionnelles sur la base de la littérature. Pour couvrir l'ensemble des thématiques ciblées, il est prévu de réunir le groupe de travail au minimum 6 fois. Au regard de l'état des lieux documentaire présenté précédemment, il apparaît nécessaire de s'appuyer sur la recherche systématique du consensus au sein du groupe de travail pour élaborer les recommandations. Le GT s'attachera également à définir les concepts utilisés en fonction de la littérature existante et de leur pertinence par rapport aux besoins et réalités de terrain. Des experts des thématiques abordées pourront apporter ponctuellement leur expertise au groupe de travail via des auditions.

Un groupe de lecture sera constitué pour donner un avis à l'issue des travaux. Les recommandations seront également présentées aux parties prenantes représentées au sein du Comité de Concertation de la DiQASM. Les commentaires proposés seront transmis au groupe de travail et présentés à la CSMS. Ces commentaires permettront de mesurer la qualité de la réponse à la

problématique posée, d'ajuster les recommandations et d'envisager des travaux complémentaires dans le cadre du programme de travail de la HAS.

2.3 Composition qualitative et quantitative des groupes

Le groupe de travail se constituera de 15 à 20 personnes représentant les secteurs concernés :

- 7 professionnels représenteront le secteur de l'enfance en situation de handicap : structures accompagnant les enfants (IME, IEM, EEAP, SESSAD, INJS/A, ITEP fonctionnant en dispositif...), dispositifs de soutien à la scolarité, MDPH et Conseils Départementaux ;
- 7 professionnels représenteront le secteur de la protection de l'enfance : établissements, services de milieu ouvert, services de l'ASE, services de la PJJ, juge des enfants ;
- 4 professionnels représenteront l'Education nationale : enseignants ou enseignants référents, directeur d'établissement, inspecteur de l'Education nationale, auxiliaire de vie scolaire ;
- 2 professionnels apporteront une expertise technique en méthodologie d'élaboration de recommandations et d'outils.

Au-delà de la représentativité des secteurs et des dispositifs, le choix des professionnels tiendra compte de la représentation des différents métiers concourant à l'accompagnement : travailleurs sociaux, professionnels de santé, psychologues et professionnels paramédicaux, juge des enfants. Le groupe de travail étant limité en nombre de personnes, des auditions permettront de recueillir l'expertise des professionnels qui ne seraient pas représentés au sein du groupe de travail.

Le groupe de lecture sera constitué d'une vingtaine de personnes représentant l'ensemble des publics, professionnels et acteurs institutionnels concernés des secteurs du handicap et de l'ASE.

Les représentants d'usagers (enfants et leurs familles) seront associés à l'élaboration de ces recommandations au sein du groupe de travail, du groupe de lecture et via des auditions.

L'enjeu de coopération des secteurs social et médico-social avec l'Education nationale implique de travailler ces recommandations en lien étroit avec celle-ci. L'Education nationale sera donc représentée au sein du groupe de travail et du groupe de lecture, afin de s'accorder sur des recommandations pour les professionnels sociaux et médico-sociaux cohérentes avec les pratiques des professionnels de l'Education nationale.

2.4 Production prévue

Les recommandations de bonnes pratiques professionnelles pourront prendre le format d'un guide, intégrant des outils et illustrations qui rendent la production plus dynamique. Une version synthétique pourra également être proposée pour favoriser une appropriation rapide des recommandations.

3. Calendrier prévisionnel

Le calendrier prévisionnel de ce travail est estimatif et pourra être révisé en fonction des nécessités éventuelles (réunions supplémentaires du groupe de travail, organisation d'une cotation des recommandations à l'issue des travaux). Les échéances suivantes sont envisagées à ce jour :

- Date de validation du cadrage à la CSMS de la HAS : 14 mai 2019
- Constitution du groupe de travail : juin-juillet 2019
- Réunions du groupe de travail pour l'élaboration des RBPP par thématiques : septembre 2019-septembre 2020
- Relecture, commentaires et rédaction finale : octobre-novembre 2020
- Validation finale par la CSMS : décembre 2020

Glossaire

ANESM : Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux

ASE : Aide sociale à l'enfance

AVS : Auxiliaire de vie scolaire

CASF : Code de l'action sociale et des familles

CIDE : Convention internationale des droits de l'enfant

CNCPH : Comité consultatif national des personnes handicapées

CNSA : Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie

CSMS : Commission de l'évaluation et de l'amélioration de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux

DIQASM : Direction de la qualité de l'accompagnement social et médico-social de la HAS

EEAP : Etablissement pour enfant et adolescent polyhandicapé

EREA : Etablissement régional d'enseignement adapté

HAS : Haute autorité de santé

IEM : Institut d'éducation motrice

IES : Institut d'éducation sensorielle

IGAC : Inspection générale des affaires culturelles

IGAENR : Inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la recherche

IGAS : Inspection générale des affaires sociales

IGEN : Inspection générale de l'Education nationale

IME : Institut médico-éducatif

INJ : Institut National pour Jeunes avec une déficience auditive ou visuelle

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

ITEP : Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique

MDPH : Maison départementale des personnes handicapées

PAI : Projet d'accueil individualisé

PAP : Plan d'accompagnement personnalisé

PCPE : Pôle de compétences et de prestations externalisées

PE : Protection de l'enfance

PPE : Projet pour l'enfant

PPRE : Programme personnalisé de réussite éducative

PPS : Projet personnalisé de scolarité

RBPP : Recommandations de bonnes pratiques professionnelles

SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté

SESSAD : Service d'éducation spécialisée et de soins à domicile

UE : Unité d'enseignement

UEEA : Unité d'enseignement en élémentaire autisme

UEMA : Unité d'enseignement en maternelle autisme

ULIS : Unité localisée pour l'inclusion scolaire

Bibliographie

1. Le Défenseur des droits. Handicap et protection de l'enfance, des droits pour de enfants invisibles. Paris: Le Défenseur des droits; 2015.
https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/rae_2015_accessible.pdf
2. Le Défenseur des droits. Avis du Défenseur des droits n° 19-06. Paris: Le Défenseur des droits; 2019.
https://juridique.defenseurdesdroits.fr/doc_num.php?explnum_id=18801
3. Ministère de l'éducation nationale, Ministère de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation. Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. Enquêtes n° 3 et n° 12 relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le premier degré et dans le second degré. Enquête n° 32 concernant la scolarisation dans les établissements hospitaliers et médico-sociaux. Paris: Ministère de l'éducation nationale; 2018.
https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/rers_handicap_2018.pdf
4. Direction de la recherche des études de l'évaluation et des statistiques, Bergeron T, Eideliman JS. Les personnes accueillies dans les établissements et services médico-sociaux pour enfants ou adultes handicapés en 2014. Résultats de l'enquête ES-Handicap 2014. Les dossiers de la DREES 2018;(28).
5. Caraglio M. Les élèves en situation de handicap. Paris: PUF; 2017.
6. Le Défenseur des droits. Droit fondamental à l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun. Rapport droits de l'enfant 2016. Paris: Le Défenseur des droits; 2016.
<https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/2016-rae.pdf>
7. Potin E. Protection de l'enfance : parcours scolaires des enfants placés. Politiques sociales et familiales 2013;(112):89-100.
8. Direction de la recherche des études de l'évaluation et des statistiques, Mainaud T. Échec et retard scolaire des enfants hébergés par l'aide sociale à l'enfance. Etudes et Résultats 2013;(845).
9. Direction interministérielle de la transformation publique, Taquet A, Serres J-F. Plus simple la vie. 113 propositions pour améliorer le quotidien des personnes en situation de handicap. Paris: DITP; 2018.
10. Secrétariat d'Etat auprès du Premier Ministre chargé des personnes handicapées, Piveteau P, Acef S, Debrabant F, Jaffre D, Perrin A. « Zéro sans solution » : Le devoir collectif de permettre un parcours de vie sans rupture, pour les personnes en situation de handicap et pour leurs proches. Paris: Ministère des affaires sociales et de la santé; 2014.
https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_zero_sans_solution.pdf
11. Inspection générale des affaires sociales, Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. L'accompagnement des élèves en situation de handicap. Les prescriptions : état des lieux, propositions Paris: IGAS; 2012.
<http://www.igas.gouv.fr/IMG/pdf/RM2013-003P.pdf>
12. Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance, Laidier S, Prouchandy P. Pour la première fois, un regard sur les parcours à l'école primaire des élèves en situation de handicap [Note d'information]. Paris: Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche; 2016.
https://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/93/3/depp-ni-2016-26-parcours-eleves-handicapes_648933.pdf
13. Institut national de prévention et d'éducation pour la santé, Godeau E, Navarro F, Arnaud C. La santé des collégiens en France / 2010. Données françaises de l'enquête internationale Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Saint Denis: INPES; 2012.
<http://inpes.santepubliquefrance.fr/CFESBases/catalogue/pdf/1412.pdf>
14. Institut national de la santé et de la recherche médicale, Centre de recherche médecine sciences santé et société, Société lyonnaise pour l'enfance et l'adolescence, Dumaret A, Ruffin D. Bilan socio-scolaire et prises en charge des jeunes en placement familial. Comportements et perceptions des adultes. Rapport final. Paris: INSERM; 1999.
https://www.onpe.gouv.fr/system/files/ao/dumaret_rapport99slea.pdf

15. Rousseau D, Riquin E, Rozé M, Duverger P, Saulnier P. Devenir à long terme de très jeunes enfants placés à l'aide sociale à l'enfance. *Revue française des affaires sociales* 2016;2016-1:343-74.
16. Institut national d'études démographiques, Frechon I, Breugnot P, Marquet L, Girault C. L'accès à l'indépendance financière des jeunes placés. Etude Longitudinale sur l'Autonomisation des jeunes après un Placement (ELAP). Paris: INED; 2016.
https://www.onpe.gouv.fr/system/files/ao/ao02014_frechon_rf.pdf
17. Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, Caraglio M, Gavini C. L'inclusion des élèves en situation de handicap en Italie. Paris: Ministère de l'éducation nationale; 2018.
<https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/stora/ge/rapports-publics/184000183.pdf>
18. Conseil supérieur de l'éducation. Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire. Avis au ministre de l'éducation, du loisir et du sport. Québec: Gouvernement du Québec; 2017.
<https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf>
19. Inspection générale des affaires sociales, Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, C. L, Raymond M, Falaize B, *et al.* Évaluation du fonctionnement en dispositif intégré des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques, et des perspectives d'extension. Paris: IGAS; 2017.
<http://www.igas.gouv.fr/IMG/pdf/2017-170R-D.pdf>
20. Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance, Le Laidier S. Les enseignants accueillant des élèves en situation de handicap à l'école. Paris: Ministère de l'éducation nationale et de la recherche; 2018.
http://cache.media.education.gouv.fr/file/2018/39/8/depp-ni-2018-18-26-enseignants-accueillant-eleves-situation-de-handicap-ecole_1019398.pdf
21. Inspection générale des affaires sociales, Inspection générale des affaires culturelles, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, Naves P, Neuschwander I, Pellet S. Les structures ayant une activité d'adaptation des œuvres au bénéfice des personnes en situation de handicap, réalités observées et perspectives. Paris: IGAS; 2016.
<https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/stora/ge/rapports-publics/174000167.pdf>
22. Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale des affaires sociales, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. Scénarios d'évolution des instituts nationaux des jeunes sourds et des jeunes aveugles. Paris: IGAS; 2017.
<http://www.igas.gouv.fr/IMG/pdf/2017-069R.pdf>
23. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Evidence of the link between Inclusive education and social inclusion: a review of the literature. Brussels: EASNIE; 2018.
<https://www.european-agency.org/resources/publications/evidence-literature-review>
24. Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance. L'état de l'école 2018, 29 indicateurs sur le système éducatif français. Paris: Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse; 2018.
https://cache.media.education.gouv.fr/file/etat28/13/5/depp-2018-ee_1043135.pdf