

Inspection générale de l'éducation nationale

La scolarisation des élèves handicapés

Formation et accompagnement des équipes pédagogiques dans
le second degré

Rapport annuel 2007-2008

Rapport à monsieur le ministre
de l'Éducation nationale

Rapport à madame le ministre
de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche



La scolarisation des élèves handicapés

Formation et accompagnement des équipes pédagogiques dans
le second degré

Rapport annuel 2007-2008

Rapport à monsieur le ministre
de l'Éducation nationale

Rapport à madame le ministre
de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche

Rapporteur : Catherine BECCHETTI-BIZOT

Groupe de travail :

**Daniel ASSOULINE , Roger BAMBUCK, Catherine BIZOT, Claire BRISSET, Jean-Yves
CHATEAU, Philippe CLAUS, Jean-Pierre DELAUBIER, Mireille GOLASZEWSKI, Annie
MAMECIER, Albert PREVOS, Bernard SIMLER**

Ont collaboré au groupe de travail :

Marie-Thérèse CEARD, Claude MOLLO (membres honoraires)

Juillet 2008

Sommaire

PRESENTATION	5
INTRODUCTION	6
L'ÉCOLE MISE AU DEFI	6
0. 1. <i>La loi à l'épreuve du terrain</i>	6
0. 2. <i>La circulaire de rentrée 2008</i>	7
0. 3. <i>Quelques chiffres concernant la scolarisation des élèves handicapés pour l'année 2007</i>	9
0. 4. <i>Les points émergents du rapport de 2006-2007</i>	11
0. 5. <i>Les enjeux : pour faire face à la montée en charge de cette problématique dans le second degré, le contexte de scolarisation doit encore évoluer</i>	13
PREMIERE PARTIE	16
UN PILOTAGE ACADEMIQUE ENCORE A CONSOLIDER	16
1. 1. <i>Une mobilisation récente mais encore inégale des recteurs</i>	16
1. 2. <i>Des modes de coordination très divers selon les académies</i>	17
1. 3. <i>Des outils ordinaires de pilotage insuffisamment mis au service de la scolarisation des élèves handicapés</i>	19
1. 4. <i>La plus grosse marge de progrès concerne le pilotage pédagogique s'appuyant sur les réseaux de 'professeurs ressources'.</i>	21
DEUXIEME PARTIE	23
LES FORMATIONS DANS LE SECOND DEGRE : DES FINALITES ET DES CONTENUS ENCORE MAL DEFINIS	23
2. 1. <i>La formation initiale fait peu de place aux problématiques du handicap.</i>	23
2. 2. <i>La formation 2CA-SH : beaucoup d'ambiguïtés subsistent concernant la nature et les finalités de cette certification.</i>	26
2. 3. <i>La formation continue apparaît comme le niveau le plus pertinent pour répondre aux besoins immédiats des équipes pédagogiques.</i>	29
TROISIEME PARTIE	31
L'ÉMERGENCE DE NOUVELLES MISSIONS POUR LES CORPS D'INSPECTION DU SECOND DEGRE	31
3. 1. <i>Une complémentarité des corps d'inspection dans le pilotage académique commence à s'établir</i>	31
3. 2. <i>Le pilotage pédagogique se met en place lentement dans le second degré</i>	35
3. 3. <i>En pratique, les réalisations dans le domaine pédagogique sont encore balbutiantes</i>	38
RECOMMANDATIONS	40
SUR LE PILOTAGE ACADEMIQUE	40
SUR LES FORMATIONS	40
SUR LES NOUVELLES MISSIONS DES INSPECTEURS	42
ANNEXES	43
LISTE DES ACADEMIES INTERROGÉES OU VISITÉES PAR LES INSPECTEURS GÉNÉRAUX DE LA COMMISSION :	43
LISTES DES PRINCIPAUX TEXTES PUBLIÉS DEPUIS LA PARUTION DE LA LOI DE FÉVRIER 2005 « POUR L'ÉGALITÉ DES DROITS ET DES CHANCES, LA PARTICIPATION ET LA CITOYENNETÉ DES PERSONNES HANDICAPEES »	46

Présentation

L'Inspection générale de l'éducation nationale établit chaque année, depuis la parution de la Loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », un rapport de suivi permettant aux ministres de disposer d'éléments **qualitatifs** d'appréciation concernant la mise en œuvre de la loi dans le champ de la scolarisation des élèves en situation de handicap. L'objectif est de faire un bilan régulier des évolutions mais aussi des difficultés et des points de blocage qui pourraient entraver la réussite des dispositifs prévus par le système éducatif pour répondre à l'injonction du législateur.

En 2006-2007, les inspecteurs généraux avaient mené leur enquête de manière globale dans les académies, en s'appuyant sur les remontées fournies par les correspondants académiques, mais surtout sur les réponses apportées par les acteurs de terrain à un questionnaire principalement centré sur les établissements scolaires, du premier comme du second degré¹. Ces observations avaient permis d'amorcer une réflexion sur les sujets du **pilotage académique** et de **l'encadrement pédagogique** des dispositifs et de soulever un certain nombre d'interrogations concernant notamment les conditions d'application de la loi **dans le second degré**. Des recommandations avaient été faites allant dans le sens d'une meilleure **formation des enseignants**, d'une plus grande **implication des corps d'inspection du second degré** et d'une **mobilisation plus large des chefs d'établissements**.

Cette année, les inspecteurs généraux ont choisi de concentrer leur travail sur la question de **la formation et de l'accompagnement des équipes pédagogiques du second degré**, étant donné que ce point est ressorti à la fois comme le maillon faible et comme la cheville ouvrière d'un système en construction, celle qui pourrait permettre une extension « naturelle » des dispositifs de scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire ainsi qu'une amélioration sensible de la qualité de leur accueil et de leur scolarité dans les structures adaptées, que celles-ci relèvent de l'Éducation nationale ou du ministère chargé des affaires sociales – la loi ne faisant référence qu'à la « scolarisation », soulignant ainsi la complémentarité nécessaire entre les deux milieux en même temps que la responsabilité première du ministère chargé de l'éducation dans ce domaine.

Plus d'une vingtaine d'équipes académiques ont été interrogées par la mission d'inspection générale, sur la base d'un protocole organisé en trois volets :

- une série d'observations portant sur la mise en place, l'organisation et la diffusion d'une **politique académique** dans le domaine de la scolarisation des élèves handicapés ;
- une réflexion sur **les formations**, initiale et continue, organisées pour les professeurs du second degré, sur les objectifs et l'efficacité de ces formations ;
- enfin, un questionnement sur les **missions nouvelles** en émergence pour **les corps d'inspection du second degré**, induites par la mise en œuvre de cette politique de scolarisation d'élèves en situation de handicap.

¹ *Note de suivi de la scolarisation des élèves handicapés*, rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale, avril 2007 (Voir les conclusions en annexe de ce rapport)

INTRODUCTION

L'École mise au défi

0. 1. La loi à l'épreuve du terrain

Il convient de rappeler dans ses grandes lignes ce que la Loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances... », au-delà des principes énoncés, a changé en pratique du point de vue de l'enseignement et de l'organisation du système éducatif.

- Cette loi a d'abord donné une **définition du handicap** qui ne réduit pas la personne handicapée à sa déficience mais attribue ses difficultés à l'ensemble des obstacles et des limitations qu'elle subit dans son environnement (scolaire, social, ou professionnel) ². En ce qui concerne l'enfant ou l'adolescent en âge d'être scolarisé, cela veut dire que l'on ne peut pas préjuger de sa capacité ou de son incapacité à suivre un cursus scolaire normal, que l'échec ou la réussite de sa scolarité ne sont pas prédéterminés par sa déficience, mais qu'ils dépendent de **la capacité de son environnement scolaire à reconnaître ses besoins particuliers et à construire pour lui une réponse adaptée, lui permettant de progresser dans les apprentissages au même titre que les autres élèves et de préparer son avenir**. La poursuite d'une scolarité pour un élève en situation de handicap tient donc prioritairement à l'organisation et aux adaptations pédagogiques et didactiques qui seront mises en place par les équipes éducatives, plus qu'au diagnostic médical qui définit sa pathologie.
- La loi, d'autre part, fait de la scolarisation **une obligation**, ce qui ne signifie pas simplement que l'enfant a le droit d'être inscrit dans un établissement scolaire de référence, mais qu'il doit être pris en charge par une équipe éducative compétente capable de collaborer avec des partenaires du domaine médico-social pour préparer les aménagements nécessaires et les adaptations indispensables à une scolarité digne de ce nom.
- Cette scolarité doit se faire, autant que possible, **en milieu ordinaire** avec, éventuellement, un accompagnement ou une aide technique spécifiques – à condition bien entendu que l'inscription dans une école ou un établissement scolaire ne soit pas comprise comme une affectation « par défaut » et que l'enfant ne soit pas privé des soins et du suivi médical dont il a besoin. Une scolarité en milieu spécialisé, médico-éducatif ou hospitalier, peut convenir si ce mode de prise en charge correspond à la meilleure solution pour l'enfant et si la prise en charge éducative est correctement assurée. Dans ce cas, la scolarisation de l'enfant doit être suivie et vérifiée par des référents de l'Education nationale, IEN-ASH notamment, qui sont les garants de la qualité, de la conformité et de la continuité de l'enseignement dispensé.

² « Constitue un handicap, au sens de la présente loi, 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 poly-handicap ou d'un trouble de la santé invalidant. » (Art. 1^{er} de la Loi).

- Pour chaque enfant ou adolescent concerné, des mesures individuelles de **compensation** sont décidées au niveau de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH) par la commission des droits et de l'autonomie (CDA)³: elles impliquent la mise en place de moyens et de financements spécifiques (accompagnement par un AVS, un SESSAD, transport scolaire ou sanitaire, aménagements divers, attribution de matériel adapté, orientation en CLIS, en UPI ou en établissement spécialisé, etc.). **Le ministère de l'éducation nationale est dans l'obligation de prévoir, dans son champ de compétence, la mise en place des ressources matérielles et humaines et des accompagnements prévus par la CDA.**
- Une **équipe pluridisciplinaire** évalue les besoins de chaque enfant ou adolescent en situation de handicap, construit pour lui (et propose à la CDA) un parcours de formation individualisé dont les modalités sont définies par le « projet personnalisé de scolarisation » (PPS), qui intègre les compensations nécessaires et prévoit les aménagements et des adaptations rendant possible la scolarité. **L'équipe de suivi**, coordonnée par un enseignant référent, assure la mise en œuvre et le suivi de ce projet au plus près de l'élève et de ses parents.
- La notion **d'accessibilité**, pour l'éducation de ces enfants, ne recouvre pas seulement la mise aux normes d'accès et de sécurité des locaux et du matériel mais plus particulièrement l'adaptation des cursus, des méthodes et des outils d'enseignement. Il s'agit d'**adapter les démarches pédagogiques et didactiques** aux besoins particuliers repérés de l'élève, **en s'appuyant sur ses capacités propres** et en contournant ses déficiences, afin de lui permettre de progresser réellement dans les apprentissages. Cette notion d'accessibilité « pédagogique » est essentielle pour comprendre les implications de la loi dans un contexte scolaire.
- La mise en œuvre de la loi implique surtout **un changement de posture** générale pour l'ensemble des acteurs du système éducatif. Il faut s'efforcer, en particulier, de considérer l'enfant handicapé comme un élève capable de réussir, et anticiper – plus encore peut-être que pour les autres jeunes – sur son avenir. Les questions d'évaluation des acquis, d'orientation et d'insertion professionnelle se posent, de fait, de manière particulièrement cruciale pour lui.
- Enfin, il est nécessaire d'apprendre à **travailler avec de nouveaux partenaires** (le ministère de la Santé, les instances départementales, les familles, le milieu professionnel...), à croiser les compétences et les regards. Il n'est pas inutile de rappeler ce point car, même au sein du système scolaire, ces croisements sont parfois difficiles et certaines articulations se font mal.

0. 2. La circulaire de rentrée 2008

La circulaire de préparation de la rentrée scolaire 2008, adressée aux recteurs d'académies et aux inspecteurs directeurs des services départementaux de l'éducation nationale, est structurée autour de dix grandes orientations prioritaires. La première de ces priorités, pour l'année scolaire 2008-2009, est de « scolariser les

³ L'Education nationale en est membre, en la personne de l'IA-DSDEN ou de son représentant

élèves handicapés ». L'accent est porté sur la mise en œuvre du « droit à la scolarisation » et sur la continuité des parcours scolaires.

Pour atteindre ces objectifs, cinq actions fortes sont sollicitées :

- La mise en place d'un PPS pour chaque élève handicapé, présentée comme une « obligation »⁴ ;
- L'ajustement du nombre d'emplois de professeurs référents aux besoins constatés ;
- La formation des accompagnateurs, auxiliaires de vie scolaire ;
- Un effort croissant de formation des enseignants, conçue comme un « appui et une aide pédagogique » ;
- La poursuite du plan d'ouverture de 200 UPI par an, notamment dans les lycées professionnels « dans le cadre d'une offre de formation concertée et cohérente » ;
- Enfin la nécessité d'informer et de communiquer en direction des familles est rappelée.

Au regard de la Loi, et si on la compare aux circulaires précédentes⁵, cette circulaire insiste moins sur les indicateurs de performance et les aspects organisationnels qu'elle ne met l'accent sur la question des conditions d'un suivi pédagogique individualisé de l'élève (PPS, professeur référent, accompagnateurs, formation des enseignants, etc.).

En outre, la formation des enseignants est comprise et présentée ici comme une démarche d'accompagnement essentiellement « pédagogique », ce qui met en relief l'importance accordée par le ministre à la réalité et à l'efficacité de la « scolarisation » des élèves handicapés. Ce point est bien dans la continuité avec la circulaire de rentrée de 2007 qui précisait : « *La formation et l'accompagnement des enseignants non spécialisés, qui sont tous appelés à accueillir et enseigner dans leur classe un ou plusieurs élèves handicapés, sont aujourd'hui prioritaires* ».

On notera que, sur tous les points évoqués, l'implication des services **au niveau des recteurs** est indispensable, comme l'est aussi la coordination et le maintien d'un va-et-vient constant entre les instances départementales et les services académiques, que ce soit pour faire respecter ce « droit à la scolarisation » de tout enfant ou pour garantir la mise en place des moyens matériels et humains nécessaires à une réponse ajustée aux besoins et aux décisions des CDA.

⁴ Jusqu'à l'année dernière, un nombre non négligeables d'enfants en situation de handicap n'étaient pas « déclarés » et ne pouvaient donc pas bénéficier d'un projet personnalisé puisqu'ils n'étaient pas connus de la MDPH – ce qui s'explique sans doute par la crainte des familles de voir le handicap de leur enfant stigmatisé et de ne pas pouvoir l'inscrire à l'école. Le droit à la scolarisation étant désormais garanti par la Loi, la démarche se trouve de ce fait encouragée et l'élaboration du PPS associe les familles à tous les niveaux.

⁵ Voir notamment la circulaire interministérielle n°2006-126 du 17 août 2006 relative à la mise en œuvre et au suivi des projets personnalisés de scolarisation et la circulaire de rentrée 2007.

0. 3. Quelques chiffres concernant la scolarisation des élèves handicapés pour l'année 2007

- En 2007, comme prévu, le nombre d'élèves scolarisés dans le second degré a sensiblement augmenté (+ 18,2%) – alors qu'il a tendance à baisser dans le premier degré (- 1,3%), ou du moins à stagner⁶. Pour le second degré, 52 334 élèves ont été scolarisés dans le public et dans le privé, contre 44 278 élèves en 2006. La création de 200 UPI supplémentaires par an contribue sans doute à cette augmentation mais le mode individuel de scolarisation progresse tout autant.
- La scolarisation individuelle est largement plus importante que la scolarisation collective, surtout dans le second degré où elle représente un effectif d'élèves 4 fois plus nombreux (40 753 élèves contre 11 580).
- L'augmentation générale (premier + second degrés) doit se poursuivre à la rentrée 2008, puisqu'on prévoit que, sur les deux niveaux, 168 000 élèves handicapés seront scolarisés dans des établissements ordinaires (publics ou privés), contre 162 000 en 2007 et 155 000 en 2006, dont 35 000 accompagnés individuellement.
- Bien qu'il ait tendance à se réduire, l'écart entre premier et second degré reste quand même important (2 pour 1 en moyenne) : 110 000 élèves dans le premier degré contre 52 000 dans le second. Plus on va vers le lycée, plus le nombre d'élèves handicapés scolarisés s'amenuise. Il y a là encore une marge de progression considérable.
- La proportion d'élèves souffrant de handicaps qui touchent la sphère intellectuelle ou mentale (troubles des fonctions cognitives, troubles psychiques, troubles des apprentissages) est de 70%, contre 30% pour les autres troubles, moteurs ou sensoriels. Or ce sont ces déficiences qui posent le plus de difficultés au système pour la poursuite d'études en lycée (et encore plus dans l'enseignement supérieur). Si l'on recoupe cela avec le constat précédent, on peut penser que c'est au niveau du lycée professionnel que le plus gros effort devra être fourni dans les prochaines années.

⁶ La baisse enregistrée dans le premier degré pourrait s'expliquer en partie par la réorganisation de l'enquête « élèves » 2007-2008, qui cette année n'enregistrerait pas des élèves qui ne relevaient pas *stricto sensu* du handicap alors qu'ils étaient comptabilisés les années précédentes.

Déficiences	Niveau formation	Maternelle	Primaire	1 ^{er} degré	collège	lycée	lycée professionnel	Segpa	autre	2 nd degré	Tous niveaux
Fonctions cognitives	2006	12483	35438	47921	2190	85	315	4378	4536	11504	59425
	2007	12031	34081	46112	2975	108	580	5490	5210	14363	60475
Troubles psychiques	2006	9444	12528	21972	3082	488	255	1897	578	6300	28272
	2007	9461	13715	23176	4111	425	324	2593	711	8164	31340
TSA (dyslexie, dysphasie, dyspraxie)	2006	1467	8706	10173	6812	936	399	479	226	8852	19025
	2007	1282	9782	11064	8573	1160	533	667	207	11140	22204
Fonctions motrices	2006	2408	4019	6427	2547	1045	650	213	365	4820	11247
	2007	2467	4268	6735	2871	1154	822	223	337	5407	12142
Fonctions viscérale, métabolique nutritionnelle	2006	2815	4384	7199	2700	1010	427	152	94	4383	11582
	2007	2377	3625	6002	2777	1064	417	162	101	4521	1153
Fonctions visuelles	2006	627	1554	2181	1219	494	257	51	104	2125	4306
	2007	657	1674	2331	1226	523	283	65	51	2148	4479
Fonctions auditives	2006	1421	2711	4132	1693	653	365	214	135	3060	7192
	2007	1293	2812	4105	1786	634	425	167	119	3131	7236
Troubles associés	2006	4447	4044	8491	775	153	160	455	445	1988	10479
	2007	4313	3703	8016	963	220	189	496	419	2287	10303
Autre	2006	1028	1559	2587	667	271	123	125	60	1246	3833
	2007	859	1282	2141	648	190	88	169	78	1173	3314
Total	2006	36140	74943	111083	21685	5135	2951	7964	6543	44278	155361
	2007	34740	74942	109682	25930	5478	3661	1032	7233	52334	162016

- Le nombre d'élèves scolarisés *via* des établissements spécialisés, médico-éducatifs ou hospitaliers, sous tutelle du ministère chargé de la Santé et des Solidarités, a été évalué en 2006 par la DREES à 76 000. On estime encore à 20 000 à cette date le nombre d'enfants et adolescents handicapés qui ne seraient pas scolarisés⁷.
- Le ministère de l'éducation consacre près de 12 000 postes spécialisés à la scolarisation d'élèves malades ou handicapés, dont 6000 mis à la disposition des établissements sanitaires ou médico-éducatifs.
- Dans le premier degré, 2 094 enseignants ont bénéficié d'une formation spécialisée (CAPA-SH) en 2004-2005, 1 961 en 2005-2006 et 1 764 en 2006-2007. Pour le second degré, la formation préparant au 2CA-SH a été suivie par 388 professeurs de collège et de lycée en 2004-2005, 372 en 2005-2006, 424 en 2006-2007 et 367 en 2007-2008. Il apparaît que le nombre d'enseignants formés et titulaires d'une certification complémentaire, susceptibles de devenir des personnes ressources pour l'ASH en milieu scolaire ordinaire, est insuffisant dans le second degré et que le vivier tend à se tarir. Une conséquence de cette désaffection est que l'on fait de plus en plus appel à des enseignants du premier degré titulaires du CAPA-SH pour assumer un certain nombre de fonctions indispensables au développement de la scolarisation dans le second degré (coordonnateurs d'UPI, enseignants référents, professeurs ressources) et qu'ainsi, on tend à absorber une part importante du vivier d'enseignants spécialisés prévus pour intervenir dans les écoles primaires.

0. 4. Les points émergents du rapport de 2006-2007

Malgré l'importante avancée que constitue la Loi de 2005, avec les textes d'applications qui en découlent et les initiatives auxquelles elle a donné lieu dans le domaine de la scolarisation des enfants et adolescents handicapés, ces progrès ne doivent pas masquer un certain nombre de zones d'ombres et de difficultés qui persistent dans l'organisation générale et la mise en œuvre des principes affichés.

La note remise en avril 2007 par l'Inspection générale avait mis l'accent sur quelques points essentiels qui concernent en particulier le second degré, où les équipes ont encore du mal à répondre dans les temps et dans les formes aux attentes légitimes des familles. La bonne volonté des équipes est réelle, mais la sensibilisation est inégale, les efforts sont dispersés et l'information circule mal. De plus, les moyens sont inégalement répartis et il existe de fortes disparités d'un département à l'autre. Enfin, les ressources humaines sont insuffisantes pour passer du stade de l'exception à celui de la généralisation. Les enseignants « ordinaires », en particulier, sont peu préparés et insuffisamment formés à l'accueil des adolescents handicapés dans leur classe, encore moins aux démarches nécessaires pour que ces élèves bénéficient d'une scolarisation à part entière. Dans toutes les académies visitées, les inspecteurs avaient entendu s'exprimer une forme d'angoisse ou de désarroi, liés pour les uns à un manque d'information de base, à la « peur de ne pas savoir faire », mais aussi, pour d'autres, aux zones floues laissées sur certaines modalités d'application des instructions et sur les frontières définissant le rôle de chacun des

⁷ Note d'information de la DEPP n° 07-23, rédigée à partir des enquêtes de la DRESS et de la DGESCO.

intervenants. Ce qui manquait, bien souvent, c'était d'une part une stratégie académique clairement définie du point de vue de ses priorités, et d'autre part, pour les professeurs, des réponses pédagogiques un peu formalisées qui leur auraient permis de faire face aux premières difficultés – même si chacun sait qu'il n'y a pas de recette toute faite en matière de scolarisation d'un élève handicapé et que chaque enfant pose des questions (et appelle des réponses) particulières. Une des difficultés mises en évidence était celle d'instaurer des habitudes de travail en équipes pluri-catégorielles avec des partenaires du milieu médico-social et à développer un dialogue constructif avec les collectivités, tout en maintenant l'objectif prioritaire d'une progression des élèves dans les apprentissages scolaires.

Il était donc à craindre que les compétences indispensables pour faire face à la montée en charge prévisible dans le second degré, surtout quand il s'agit de scolarisation individuelle en milieu ordinaire, fissent défaut si un effort de formation et d'encadrement des équipes pédagogiques n'était pas fourni de manière urgente, sous l'impulsion des recteurs, avec l'aide des IUFM et l'appui constant des corps d'inspection. La nécessité de mettre sur pied, dans chaque académie, des réseaux de personnes ressources, capables de venir en aide et d'accompagner les enseignants de collèges et de lycées avait été soulignée.

Le rôle déterminant des chefs d'établissement à cet égard avait été noté dans le rapport comme un élément essentiel, car la mise en œuvre des PPS, le départ en formation des enseignants, l'engagement des équipes, impliquent une volonté forte de réorganisation et d'aménagement des situations d'apprentissage – des emplois du temps spécifiques pour les intervenants comme pour les élèves, des aménagements de l'espace et du temps scolaire, une souplesse dans la répartition de moyens dédiés au suivi de ces adolescents « à besoins éducatifs particuliers » et aux réunions de synthèse qui les concernent, des conventions et des modalités de coopération avec des partenaires d'horizons divers, etc. Ces actions ne peuvent aboutir si elles ne sont pas partie intégrante du projet d'établissement et si le principal, ou le proviseur, n'est pas lui-même convaincu du bénéfice global de l'investissement consenti.

Les inspecteurs généraux avaient préconisé, pour répondre à ces difficultés, de **renforcer le pilotage académique** et d'instaurer une meilleure articulation entre le niveau académique et le niveau départemental d'une part, entre le milieu ordinaire et les milieux spécialisés d'autre part. Ils avaient insisté en particulier sur la **formation des personnels**, comme clef de voûte de la réussite de tous les dispositifs, et sur le développement de ressources et d'outils pédagogiques adaptés.

Cette question de la formation ne concerne pas seulement les enseignants mais aussi les cadres du second degré et les accompagnants (AVS, en particulier). Elle présente parfois des enjeux qui vont bien au-delà du simple souci d'accueillir les élèves handicapés dans de bonnes conditions. Pour ne prendre qu'un exemple, la question, devenue très problématique, des conditions d'emploi **des auxiliaires de vie scolaire**, est largement liée au niveau de formation de ces personnels – comme elle l'est à celle des compétences attendues et des responsabilités qui leur sont confiées. Il est clair que si l'on confie à l'AVS une mission qui relève en partie du champ pédagogique – fût-ce sous l'autorité des professeurs, comme ce fut le cas pour certains assistants d'éducation –, les implications sont tout à fait différentes pour lui en termes de formation et de carrière que si l'on considère son intervention comme une mesure de compensation, faisant partie des aides techniques et

humaines à la personne visant à compenser une restriction d'autonomie, et n'ayant pas à interférer avec l'enseignement à proprement parler. Il est donc nécessaire de clarifier la fonction et le statut de ces personnels et de prévoir leur formation en conséquence. La « mutation » récente du recrutement des auxiliaires de vie scolaire 'assistants d'éducation' vers des 'emplois aidés' conduit à des évolutions qui auront des incidences sur leur formation et sur la conception de leur mission. Sur cette question du statut et du niveau de recrutement des AVS, les ambiguïtés restent trop nombreuses, et l'on peut dire que l'angoisse des enseignants, rencontrant ici celle des familles, risque très rapidement d'aboutir à des dérives si l'on n'y apporte pas un peu de clarté : l'illusion s'est trop vite répandue, chez les uns comme chez les autres, qu'une scolarisation en milieu ordinaire impliquait nécessairement la présence d'un AVS et que cet accompagnant pouvait prendre en charge toutes les difficultés liées au handicap de l'élève. Ceci est une mauvaise compréhension de la loi : le danger serait d'aboutir à une démobilisation des équipes pédagogiques si elles se sentaient dispensées du travail de réflexion et d'élaboration nécessaire à la prise en charge scolaire d'un élève handicapé. Ce travail qui ne peut être effectué que par des personnels formés et expérimentés, du côté de l'Éducation comme du côté de la Santé (SESSAD). On sent par ailleurs que ce point est en train de devenir une source de tension et de conflits dans un certain nombre d'académies⁸ et qu'il faudra le régler rapidement.

0. 5. Les enjeux : pour faire face à la montée en charge de cette problématique dans le second degré, le contexte de scolarisation doit encore évoluer

Les 2700 postes d'AVS supplémentaires qui ont été créés en 2007, sous statut d'assistants d'éducation, devraient être reconduits en 2008; 200 UPI par an continueront à être créés jusqu'en 2010, pour atteindre le nombre de 2000, si possible en cohérence avec les places en SESSAD (ou SEFIS). Cet effort quantitatif remarquable fourni par le ministère, qui tend à remédier au retard pris en matière de dispositifs collectifs dans le second degré, n'ira pas forcément de pair avec un aplanissement des difficultés de mise en œuvre qui ont été relevées l'an dernier. Il risque, au contraire, de mettre « en tension » le système éducatif puisque, contraintes d'accueillir ces nouveaux élèves sans y être suffisamment préparées, les équipes pédagogiques continuent à se dire désarmées devant les problématiques complexes auxquelles elles ont à faire face - problématiques qui se révèlent somme toute assez différentes de celles qu'elles ont eu l'occasion d'appréhender à travers la prise en charge d'élèves « en difficulté » ou « en grand difficulté » sociale ou scolaire, mais qui viennent s'y ajouter.

⁸ La raison principale de ces conflits tient au fait que le prescripteur n'est pas le bailleur et que l'Éducation nationale a du mal à faire face à une forme de surenchère des MDPH.

Cf. « La MDPH, qui réunit toutes les instances concernées (collectivité, associations, représentants des ministères de la Santé et de l'Éducation nationale), serait sans doute plus à même que l'Éducation nationale de gérer les emplois d'AVS, de prévoir en amont le nombre d'auxiliaires nécessaire à l'accompagnement d'enfants handicapés chaque année et de disposer des moyens pour les recruter. Actuellement, chaque inspection académique fait ce qu'elle peut, et les rectorats ne disposent pas des éléments d'une vision globale et coordonnée pour trouver un équilibre de gestion et prévoir la formation de ces personnels » (extrait de la note de l'IGEN d'avril 2007).

Un rapport, dont la rédaction est actuellement en cours, a été confié aux Inspections générales de l'Administration de l'Éducation nationale, des Affaires sociales et des Finances. Il devrait permettre de trouver un cadre d'emploi plus clair pour l'occupation de la fonction d'AVS et de rationaliser le positionnement de ces personnels.

Les observations effectuées en académies montrent que cette scolarisation des élèves handicapés prend encore trop souvent l'allure d'un simple « accueil », non dénué de générosité ou de bonne volonté la plupart du temps, mais rarement assorti d'un enseignement digne de ce nom, c'est-à-dire, comme on l'a vu, structuré en fonction d'un projet pédagogique pour l'élève, porteur d'apprentissages et de progrès. Les questions d'organisation générale liées à la difficulté de mettre en place et de gérer des emplois du temps très complexes, d'articuler les différents niveaux d'intervention et d'assurer la coordination des divers intervenants, de garantir les conditions matérielles indispensables à une véritable scolarisation ainsi que la sécurité des élèves, prennent souvent le dessus sur les objectifs proprement pédagogiques et didactiques de la scolarisation. Même s'il a été possible à la aux inspecteurs généraux qui ont conduit l'enquête de terrain de rencontrer, dans chaque académie, quelques équipes déjà rodées qui ont su instaurer des méthodes de travail opérationnelles, cette bonne impression doit être nuancée. En effet, les équipes choisies par les responsables locaux pour les visites en question sont précisément les équipes les plus motivées et engagées sur le chemin de la réussite ; elles ne sont pas pour autant représentatives de ce qui se passe dans beaucoup d'établissements du second degré, c'est-à-dire dans des classes « ordinaires » qui n'ont bénéficié d'aucune préparation ni formation particulière.

Il est vrai que le second degré ne dispose pas, comme c'est le cas pour le premier degré, d'un ensemble structuré de cadres et de formateurs spécialisés ayant, depuis de nombreuses années, l'expérience de ces problématiques et dont la mission première est de s'y consacrer. Au-delà d'un problème de compétences, il s'agit donc aussi d'un problème de « culture », avec tout ce que cette notion contient de représentations ancrées dans les habitudes de travail. Comme on l'a souvent entendu dire au cours de l'enquête: « le second degré n'a pas la culture de l'ASH ». Cette culture englobe à la fois des mentalités, des habitudes et des méthodes, sur lesquelles il a paru nécessaire aux enquêteurs de s'interroger plus en détail cette année.

Où peut-on repérer l'origine de ce prétendu « manque de préparation » du second degré ? S'agit-il d'un blocage structurel, lié par exemple à l'histoire de l'organisation de l'ASH, confiée traditionnellement aux maîtres et inspecteurs spécialisés du premier degré et renforcée par la récente création des Maisons des personnes handicapées au niveau départemental (MDPH), ou en relation avec l'éclatement des disciplines à partir du collège ? S'agit-il d'obstacles liés à des représentations sociales du handicap, et à une méconnaissance de la nature et de la diversité des situations rencontrées ? S'agit-il d'un manque de pilotage stratégique qui permettrait de réconcilier la logique fonctionnelle (pédagogique) avec la logique organisationnelle (administrative) ; ou, pour dire les choses plus simplement, d'une trop grande distance entre la vision politique des prescripteurs et les réalités auxquelles sont confrontés les acteurs de terrain ? Enfin, le second degré ne dispose-t-il pas lui-même de ses propres ressources, insuffisamment exploitées ou activées, pour faire face au défi qui lui est lancé ?

Autant de questions qui interrogent l'ensemble du système éducatif et méritent d'être posées si l'on veut que la scolarisation des élèves handicapés progresse rapidement dans le second degré, dans le sens d'une meilleure qualité de la prise en charge scolaire des élèves en situation de handicap.

Pour cela, la mission d'inspection générale a choisi de mener son enquête sur trois champs complémentaires :

- le pilotage académique,
- la formation des enseignants,
- l'encadrement par les corps d'inspection.

Ces trois domaines sont en effet interdépendants dans la mesure où une politique académique est indispensable à la planification de moyens, qu'il s'agisse des structures, des personnels ou de leur formation, et étant donné que les corps d'inspection sont une courroie de transmission indispensable pour l'impulsion et la diffusion des bonnes pratiques sur le terrain.

Première partie

Un pilotage académique encore à consolider

1. 1. Une mobilisation récente mais encore inégale des recteurs

La plupart des recteurs ont aujourd'hui inscrit au nombre de leurs priorités académiques la scolarisation des élèves handicapés. De gros progrès ont pu être constatés dans ce domaine en l'espace de deux ans. Certes, cette inscription est née d'une prise de conscience assez récente pour certains : elle s'explique avant tout par l'importante impulsion donnée au niveau national, par une forte médiatisation du sujet et par la crainte de laisser se creuser un clivage entre les attentes suscitées du côté des familles et la réalité de l'offre éducative sur le terrain. Il faut savoir gré toutefois à quelques recteurs de s'être engagés avant 2005 sur la voie d'un pilotage académique du dossier. Il en est resté des traces visibles dans les académies qu'ils ont dirigées et qui apparaissent clairement aujourd'hui comme des académies pilotes sur lesquelles la politique nationale peut s'appuyer.

En pratique, peu de recteurs ont pris eux-mêmes le dossier en main, préférant, pour une majorité, le mode de pilotage déconcentré au niveau départemental, dont ils ont confié la coordination à l'un de leurs IA-DSDEN. Selon un recteur interrogé sur ce choix, « le directeur des services départementaux est le mieux à même d'unifier le premier et le second degré ». En y regardant de près, on voit que dans ce cas le pilotage consiste principalement dans le traitement de la carte des implantations des dispositifs (UPI), dans une tentative de coordination du travail des IEN-ASH de chaque département, et dans l'organisation de la continuité des parcours jusqu'au lycée (passage d'un niveau à l'autre) – ce qui représente déjà un investissement important. Et il est vrai qu'un des rouages essentiels de la politique de l'ASH réside dans le lien de proximité avec les équipes d'établissements et dans la qualité des relations instaurées avec les maisons départementales des personnes handicapées (MDPH), ce qui fait des inspecteurs d'académie-DSDEN les interlocuteurs en quelque sorte « naturels » des instances concernées. La question du pilotage « pédagogique » des parcours dans le second degré est cependant peu évoquée à ce stade. Le souci de beaucoup de recteurs est plutôt de « faire pénétrer l'expérience et le savoir-faire technique du 1^{er} degré dans le 2nd degré » et, comme on l'a dit, d'arriver à instaurer un dialogue constructif avec les MDPH – chose qui, pour une majorité d'académies, n'est pas encore acquise. Dans une des académies visitées, le choix d'un IA-DSDEN est motivé par une longue expérience de celui-ci dans le domaine de l'insertion professionnelle des handicapés, ce qui lui donne une vraie légitimité au niveau académique, étant donné le rôle décisif de l'orientation dans le domaine de la scolarisation des élèves handicapés.

L'importance du niveau académique n'est pas toujours perçue dans sa pleine mesure ; on a pu noter, par exemple, que beaucoup de recteurs, sollicités pour la désignation d'inspecteurs du second degré susceptibles de suivre le stage organisé

à l'ESEN sur ce sujet en mars 2008⁹, ont pris conscience seulement à ce moment-là de la nécessité d'installer auprès d'eux des compétences d'IPR ou d'IEN-ET/EG pour rendre effective jusque dans les classes l'application de la loi. Bon nombre d'entre eux n'ont introduit que très tardivement des inspecteurs du second degré et des IEN-IO dans leur groupe académique chargé de l'ASH, indice supplémentaire de la difficulté à considérer ce dossier dans sa dimension pédagogique.

Tous s'accordent pourtant aujourd'hui pour dire qu'un pilotage académique est devenu indispensable pour donner une impulsion générale au dossier, mobiliser de manière rationnelle et efficace toutes les ressources et les personnels concernés afin d'assurer une mise en œuvre coordonnée de la Loi dans toutes ses dimensions – notamment pour satisfaire à l'obligation d'assurer la continuité des parcours scolaires des jeunes handicapés jusqu'à leur entrée à l'université ou à dans le monde du travail. Cela implique d'harmoniser les méthodes et les procédures entre les départements, d'anticiper l'attribution des moyens (le payeur n'étant généralement pas le décideur), d'assurer un maillage du territoire en matière d'offre de formation et de dispositifs spécialisés, d'instaurer un dialogue régulier avec la DRAS et avec la Région pour la mise en place d'équipements matériels, pour l'établissement du schéma prévisionnel des formations dans le champ professionnel, de construire des indicateurs correspondant aux priorités académiques et d'évaluer les résultats, et de prévoir la formation initiale et continue des personnels. Il est enfin indispensable d'instaurer un pilotage pédagogique du dossier par les inspections du second degré, afin d'aider les enseignants à construire des démarches adaptées et de les accompagner dans leur pratique. Tous ces aspects sont encore inégalement assurés dans les académies¹⁰.

1. 2. Des modes de coordination très divers selon les académies

En ce qui concerne le pilotage académique, différentes modalités d'organisation ont pu être observées, qui rendent le paysage national assez disparate.

Le choix du coordonnateur n'est sans doute pas neutre en la matière. Il reflète à la fois des modes de travail installés antérieurement à la loi, la vision et le degré d'engagement du recteur lui-même, ainsi qu'une conception globale du pilotage.

- Le cas de figure le plus fréquent est, comme on l'a vu, celui où les recteurs ont choisi **un IA-DSDEN, ou un IA adjoint** comme coordonnateur académique (*cf. chapitre précédent*).
- D'autres s'appuient sur **un des IEN-ASH**, soit que l'IA concerné ait délégué la responsabilité à son collaborateur, soit que le recteur lui ait confié directement le dossier. Dans ce cas, la coloration premier degré est beaucoup plus forte et les IEN, de leur propre aveu, peuvent être mis en difficulté pour articuler leur travail avec celui des inspections pédagogiques du second degré ou pour

⁹ « ACCOMPAGNER LES PERSONNELS ENSEIGNANTS DU 2ND DEGRE POUR LA SCOLARISATION DES ELEVES HANDICAPES DANS L'EPLÉ ET DANS LA CLASSE », Séminaire ESEN (25 mars 2008 - 27 mars 2008)

¹⁰ Dans un seul cas toutefois, parmi les académies visitées, la problématique du handicap semble n'être pas même arrivée au niveau du recteur, la coordination étant entre les mains d'un IEN-ASH, y-compris pour le second degré (où peu d'initiatives étaient visibles jusqu'à présent).

asseoir leur légitimité auprès des interlocuteurs académiques comme auprès des équipes enseignantes des lycées.

- Un certain nombre de recteurs ont nommé à leur côté un conseiller pour l'ASH qui est un **IPR EVS** (établissements et vie scolaire) – on note que cet IPR est lui-même presque toujours, à l'origine, un inspecteur du premier degré, bien placé donc pour faciliter le transfert des cultures et pour assurer une bonne liaison entre plusieurs niveaux (l'établissement, le département, le rectorat). Ces inspecteurs-conseillers des recteurs savent s'entourer des compétences nécessaires, ont l'expérience et l'autorité nécessaires pour convoquer les différents partenaires selon les besoins, travailler en étroite collaboration avec les services du rectorat tout en s'appuyant sur les représentants départementaux et peuvent compter sur la légitimité que leur confère leur positionnement auprès du recteur. On note, du reste, que cette désignation est souvent le signe d'un fort investissement personnel de la part de ce dernier.
- Dans trois académies, le recteur a choisi de confier la supervision du dossier à son **médecin-conseiller technique**. Si, dans un premier temps, on a pu redouter que ce mode de pilotage n'induisse une conception trop « médicalisée » du handicap et n'éloigne les responsables d'enjeux pédagogiques essentiels, il est apparu que le médecin est avant tout une personne « neutre », susceptible, puisque le recteur lui en donne l'autorité, de mettre en cohérence le travail des différents corps d'inspection sans chercher à se substituer à eux et d'assurer ainsi l'équilibre des interventions. Les médecins rencontrés s'appuient toujours très largement sur l'expertise des IPR et des IEN-ET, ainsi que sur le conseil des IEN-ASH. Un des recteurs interrogés estime que cette formule est « bien préférable » à celle qui consiste à confier le dossier à un IPR EVS qui ne disposerait, selon lui, ni de la légitimité pédagogique de ses collègues « disciplinaires » ni du savoir-faire des IEN-ASH.

On a pu constater toutefois que, lorsqu'un IPR EVS est chargé de l'ASH par le recteur, son parcours justifie en général cette position, car il est issu lui-même du corps des inspecteurs spécialisés du premier degré. De plus, sa connaissance des chefs d'établissement pourrait justifier à elle seule la mission qui lui est confiée. La mobilisation et la contribution des chefs d'établissement est en effet, comme on l'a vu, un élément clef de la mise en œuvre de la politique académique en matière d'ASH – en ce qui concerne le départ en formation des enseignants notamment. Enfin, les IPR EVS sont bien placés pour concevoir et organiser l'inter-catégorialité des interventions auprès des élèves handicapés (chefs d'établissements, CPE, enseignants, médecins, infirmières, assistantes sociales, AVS, etc.).

- Dernier cas de figure : le recteur a confié à un **IPR disciplinaire** le pilotage académique du dossier. C'est la situation la moins fréquente et il faut remarquer que, même dans ce cas, il existe en parallèle un responsable premier degré bien identifié, installé dans la fonction depuis plus longtemps que son collègue IPR – comme si les recteurs avaient préféré superposer deux dispositifs que remplacer l'un par l'autre. Selon les cas, soit la cohabitation se passe bien, soit elle engendre quelques rivalités, mais la mission a pu constater que les tensions ont eu tendance à s'apaiser depuis

l'an dernier et que les responsables, au fil des mois, trouvent avantage des deux côtés à rassembler leurs forces pour travailler en complémentarité, étant donné l'ampleur et la complexité des dossiers. La plupart du temps, quand le pilote est un IPR, il s'agit d'un inspecteur EPS (éducation physique et sportive), ce qui se conçoit du fait d'un engagement désormais ancien des enseignants et inspecteurs de cette discipline dans la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves. En effet, l'idée de former, de faire progresser et d'évaluer les élèves en fonction de leurs capacités (en contournant leur handicap) et en prenant en compte des aptitudes propres à chacun, a fait son chemin depuis longtemps en EPS et abouti à un degré de formalisation didactique souvent plus avancé que dans d'autres disciplines. De plus, la conception la plus répandue du handicap est toujours liée à l'image du handicapé moteur, ce qui a sans doute contribué à développer des savoir-faire pédagogiques en éducation physique plus rapidement que dans d'autres domaines.

Les autres disciplines concernées sont les enseignements artistiques (la musique, notamment) et plus rarement les langues ou les lettres.

- Enfin, il arrive que le pilotage soit « partagé », c'est-à-dire confié à une cellule mixte composée en général d'IA-IPR, d'IEN-ET, des IEN-ASH, de chefs d'établissement, du médecin conseiller du recteur, d'un représentant de l'IUFM, parfois du Proviseur vie scolaire, et du responsable de la formation continue. La coordination est généralement assurée, dans ce cas, par un IPR et la problématique pédagogique est, de ce fait, plus présente.

Dans tous les cas de figure, quel que soit le corps d'origine du coordonnateur, le dispositif fonctionne bien dès lors que la personne a été officiellement désignée par le recteur et qu'elle est ainsi investie d'une autorité lui permettant d'exercer en son nom une mission reconnue, lisible et acceptée de tous. Lorsque le recteur n'est pas personnellement impliqué, la cellule de pilotage académique ne fonctionne pas et ne se réunit jamais. Il y a encore des académies où cette situation perdure – même si l'enquête a pu déclencher des réunions de synthèse à l'occasion de la visite des inspecteurs généraux, dont on espère qu'elles deviendront régulières et systématiques.

1. 3. Des outils ordinaires de pilotage insuffisamment mis au service de la scolarisation des élèves handicapés

Lorsqu'on interroge les recteurs sur les objectifs qu'ils se sont fixés en matière de scolarisation des élèves handicapés dans leur académie, on retrouve généralement les indicateurs LOLF : porter la proportion d'élèves handicapés à 2% dans le primaire et à 1,6 % dans le secondaire, et la volonté d'augmenter sensiblement le nombre d'UPI pour répondre à la directive de création de 200 UPI par an sur le territoire national, ainsi que les recrutements d'AVS pour pouvoir satisfaire aux orientations prononcées par les CDA. Or, ces objectifs quantitatifs se heurtent inévitablement à la limite des possibilités offertes par chaque académie, qu'il s'agisse du personnel compétent et formé ou des capacités structurelles d'accueil. On constate qu'en dehors de ces objectifs chiffrés, qui reflètent directement les orientations nationales, les recteurs se montrent plutôt laconiques sur la question des conditions de mise en

œuvre dans leur académie – peut-être parce qu'ils rencontrent des difficultés objectives pour recueillir à leur niveau une information fiable et qu'ils ne disposent pas eux-mêmes d'un tableau de bord exhaustif, clair et harmonisé. En effet, les données sont recueillies au niveau de chaque département selon des modalités souvent disparates, avant d'être envoyées au ministère pour renseigner l'enquête annuelle pilotée par la DGESCO et la DEPP. De ce fait, le premier travail auquel la plupart des groupes de pilotage académiques récemment mis en place ont voulu s'atteler est un travail de recensement et d'harmonisation des données départementales, afin de pouvoir mettre en place des outils de pilotage – un tableau de bord, une carte des dispositifs et des structures, notamment, qui permette au recteur d'asseoir sa politique en développant des stratégies adaptées au contexte académique. Dans une académie, le recteur a décidé d'équiper les enseignants référents pour la scolarisation des élèves handicapés d'un environnement numérique de travail dès la rentrée 2008, qui devrait permettre de normaliser les informations et d'affiner les suivis de cohortes d'élèves.

Actuellement, les projets académiques, lorsqu'ils mentionnent la scolarisation des élèves handicapés, sont peu caractérisés. La mention de cet axe prioritaire apparaît plutôt dans le volet « citoyenneté », très rarement dans le volet « pédagogique » : on peut sans doute interpréter ce classement comme un indice de la **difficulté à penser la politique académique de la scolarisation des élèves à besoin spécifiques comme relevant des questions d'enseignement**. Il s'agit encore et surtout d'un comportement civique relevant de la solidarité. Dans une des grandes académies visitées, la prochaine rédaction du Projet académique devrait inscrire la politique de scolarisation des élèves handicapés dans le volet « réussite scolaire de tous les élèves ».

Les programmes de travail des corps d'inspection (PTA) pourraient être l'occasion d'une explicitation et d'une déclinaison concrète des orientations générales, mais là encore, on se rend compte que les plans restent assez théoriques et peu développés en termes de méthodologie et d'actions à conduire. On peut lire, par exemple, dans un PTA : « *développement des UPI en LP ou en collège afin de permettre à des élèves qui sont dans le champ du handicap d'atteindre un premier niveau de qualification* ». Une autre académie, cependant, consacre un développement plus important au sujet :

« Tout doit être mis en œuvre pour rendre effective la scolarisation des élèves relevant des handicaps, pour assurer la réussite et la continuité de leurs parcours de formation.

La formation et l'accompagnement des enseignants non spécialisés, qui sont tous appelés à accueillir et enseigner dans leurs classes un ou plusieurs élèves handicapés, sont aujourd'hui prioritaires (...)

En collège et en lycée, les inspecteurs veilleront à prendre en compte cette problématique dans l'élaboration du plan de formation académique ; en particulier, ils participeront à l'identification des ressources existantes pouvant prendre en charge cette formation et solliciteront des candidatures pour la préparation du 2CA-SH ; Cette démarche s'inscrit plus généralement dans une réflexion d'appropriation par les corps d'inspection de la culture liée à la question du handicap. »

Parfois, le PTA donne lieu à l'installation de sous-groupes de travail spécifiques. On peut trouver dans le plan de travail de ces groupes des éléments d'action plus détaillés. Par exemple :

« Actualiser l'état des lieux académique concernant la scolarisation des élèves handicapés ; accompagner les équipes pédagogiques pour favoriser l'accueil et la scolarisation des élèves handicapés notamment en favorisant la mise en place d'outils académiques d'aide à destination des personnels. »

De fait, la constitution de documents d'information émanant du rectorat et susceptibles d'être largement distribués (bulletins d'information, ou dépliants, dossiers spéciaux consacrés au handicap...), l'ouverture de pages dédiées et visibles sur le site académique, l'utilisation des outils ordinaires de communication et de pilotage du recteur (circulaires et réunions de rentrée ; lettres de mission aux corps d'inspection, réunions de bassins...), enfin, l'élaboration et la diffusion de ressources pédagogiques adaptées destinées aux enseignants, sont très consultés quand ils existent et apparaissent comme des moyens insuffisamment exploités dans la plupart des académies, alors qu'ils pourraient, si les groupes de pilotage voulaient bien s'en emparer, déboucher sur des avancées concrètes et utiles. L'ouverture du portail national « L'École pour tous »¹¹, annoncée pour la rentrée 2008, qui comprendra un volet « observatoire des ressources numériques adaptées », dont l'INS-HEA et le CNDP sont les maîtres d'œuvre, va sans doute contribuer à encourager de telles initiatives académiques et en accélérer le processus.

En ce qui concerne les sites académiques en particulier, même si l'on y trouve généralement des informations concernant la scolarisation des élèves handicapés, elles sont la plupart du temps éparses, difficiles ou impossibles à repérer sur la page d'accueil, de nature très hétérogène et peu circonstanciée (il s'agit d'informations générales renvoyant aux textes officiels, ou bien concernant les structures d'accueil, les formations, les examens, les recrutements, les TICE et le handicap, plus rarement de ressources pédagogiques ou d'outils de mutualisation des expériences). Elles renvoient presque toujours vers le site du ministère ou vers des sites d'inspections académiques, et donnent assez peu de renseignements sur les spécificités de l'académie. Deux, toutefois, des sites visités donnent un bon aperçu de la situation académique, des évolutions en cours, des initiatives locales, et définissent quelques « priorités pour l'action ».

1. 4. La plus grosse marge de progrès concerne le pilotage pédagogique s'appuyant sur les réseaux de 'professeurs ressources'.

La demande croissante des professeurs en matière de conseils pédagogiques et d'adaptation des situations d'enseignement pousse les responsables académiques à mettre en place des réseaux de « professeurs ressources » pour le second degré. Il s'agit généralement de professeurs titulaires du 2CA-SH, déjà référents ou non, qui peuvent, selon les cas, bénéficier d'une décharge à mi-temps ou être rémunérés en HSE. Leur rôle est très différent de celui des enseignants référents qui, eux, s'occupent du bon accomplissement des parcours scolaires des élèves. Ils sont placés en général auprès des services de la formation continue et ils ont un rôle de conseil, d'accompagnement et de soutien aux professeurs « ordinaires » du second degré. Bien souvent, cet appui prend la forme de séances de formation ponctuelles dans les établissements, sans attendre que soient organisées des actions de

¹¹ <http://www.lecolepour tous.fr>

formation plus larges dans le cadre de la formation continue. (Ils participent parfois aussi à des formations plus formalisées d'établissements ou de bassins, et peuvent être sollicités par l'IUFM).

Même si peu d'académies ont mis en place ces réseaux de manière stable et systématique, on voit que des projets similaires sont en train de naître un peu partout du fait de l'adéquation de ce type de réponse aux besoins identifiés. La réactivité des professeurs désignés, conjuguée à la rareté des ressources dans le second degré, le fait aussi que ces enseignants sont plus proches des réalités de la classe et peuvent à la fois répondre aux questions de leurs pairs tout en comprenant leurs difficultés expliquent le succès de cette formule. De plus, ayant eux-mêmes pour la plupart fait la démarche de se former récemment, ils connaissent les centres et les experts, peuvent donc faire gagner du temps à leurs collègues en partageant leurs préoccupations et en leur facilitant les contacts. Ceci constitue un facteur de démultiplication et d'essaimage de compétences non négligeable.

L'implication des **services chargés de la formation continue** dans les rectorats s'avère à cet égard un maillon important de réussite dans le domaine du pilotage pédagogique. Ces responsables ont en effet une vision assez claire des enjeux et des données générales du dossier dans leur académie, puisque à la fois, ils ont à recenser les demandes en formation, à anticiper les besoins (par exemple, en prévision de l'ouverture d'une UPI, ou lorsqu'un établissement scolarise un nombre important d'élèves « dyslexiques »), à identifier les personnes ressources et à réunir des formateurs, à organiser et à planifier les moyens de leurs interventions, etc. Ils se trouvent donc au croisement opérationnel d'un travail de repérage et d'analyse des situations et d'un travail de mise en place des moyens d'action. Il est important que ces services soient présents dans les groupes de pilotage de la scolarisation des élèves handicapés et entretiennent un dialogue constant avec les corps d'inspection.

Deuxième partie

Les formations dans le second degré : des finalités et des contenus encore mal définis

Les visites dans les établissements du second degré ont fait apparaître que beaucoup d'enseignants restent encore très ignorants des conséquences et des modalités d'application de la loi et qu'ils n'ont pas totalement pris la mesure de la nouvelle responsabilité qui leur incombe. La tendance générale est de continuer à croire que le handicap est une affaire de « spécialistes », tendance sans doute encouragée par le fait que la plupart des coordonnateurs d'UPI et des enseignants référents sont issus des personnels spécialisés du premier degré, titulaires de l'ancien CAPSAIS ou de CAPA-SH.

Les textes pourtant sont clairs : la scolarisation d'un élève handicapé peut concerner n'importe quel enseignant et elle fait partie de sa mission « ordinaire ». La question de la formation de **tous** les enseignants devient dès lors un enjeu crucial pour la réussite du système. Il reste à savoir quel type de formation est le mieux à même de répondre, à moyen et à long terme, aux besoins qui émergent dans le second degré.

2. 1. La formation initiale fait peu de place aux problématiques du handicap.

En dehors de deux académies, les IUFM interrogés n'ont pas mis en place une formation minimale pour les futurs enseignants dans le domaine spécifique du handicap. Dans la majorité des cas, ils ne commencent à se préoccuper d'une sensibilisation au handicap qu'après la titularisation (en T1), pour les professeurs des écoles comme pour les professeurs du second degré. Il est vrai que ce déplacement de la question vers la première année d'exercice est induit par les indications du cahier des charges des IUFM¹². De plus, il reste difficile, même au niveau T1, de rendre obligatoire dans la pratique les modules de formation : même lorsqu'ils ont été prévus, il semblerait qu'un certain nombre d'enseignants n'y assiste pas – ce qui peut sans doute s'expliquer par le fait qu'ils n'ont justement pas été suffisamment sensibilisés à la question en amont, durant leurs études.

- Le cahier des charges des IUFM, en ce qui concerne la formation initiale, fait très peu de place à la problématique du handicap : l'article 5 mentionne que cette formation doit permettre d'assurer une maîtrise suffisante de dix compétences, dont l'une consiste dans la **prise en compte de la diversité des élèves**. Si « adapter sa pédagogie à la diversité des élèves » et « individualiser son enseignement » sont des axes majeurs de la formation au « métier d'enseignant », il n'est pas fait de mention explicite de la scolarisation des élèves handicapés à ce stade.

¹² « La formation de ces personnels au cours des deux années scolaires qui suivent la titularisation comporte une initiation à la prise en charge des élèves en situation de handicap », Bulletin officiel n°1 du 4 janvier 2007.

- En pratique, un petit nombre d'IUFM a mis en place en deuxième année des unités de formation transversales (interdisciplinaires et/ou inter-degrés, pour éviter l'effet d' « émiettement ») autour du thème de 'l'environnement éducatif', incluant les dispositifs de prise en charge des « élèves à besoins éducatifs particuliers ». Ces présentations n'excèdent pas 6 heures en moyenne (elles peuvent aller jusqu'à 12 heures). Elles concernent souvent la grande difficulté scolaire en même temps que le handicap. Elles font percevoir aux stagiaires ce que recouvrent les notions de parcours personnalisé de scolarisation et de différenciation pédagogique. Plus rarement, elles tentent une première approche des problématiques didactiques et pédagogiques liées à la rencontre avec un élève handicapé – mais rattacher cette réflexion à la discipline enseignée est difficile compte tenu du peu d'expérience de terrain des stagiaires. Autant dire que ces formations ne dépassent guère le stade de la **sensibilisation**. La mission n'a pas rencontré ce type de module organisé au niveau PLC1.
- Les professeurs nouvellement titularisés ont droit, en revanche, à une « formation initiale différée » : quatre semaines de formation durant leur première année d'exercice et deux semaines de formation continue au cours de l'année suivante, qui doivent permettre d'aborder les domaines suivants :

« - connaissance du système éducatif français. Pour une appréciation satisfaisante de la continuité des apprentissages, comme pour l'orientation des élèves, il est nécessaire que les professeurs des écoles connaissent le collège, que les professeurs en collège connaissent l'école et le lycée, que les professeurs en lycée connaissent le collège, les cycles post-baccalauréat, que tous les professeurs connaissent les formations en alternance ;

*- **formation et stage d'initiation à la prise en charge du handicap complétant les premiers acquis dispensés aux professeurs stagiaires.** Pour prendre en charge un élève en situation de handicap, mais aussi afin de mieux connaître les partenaires, les réseaux, les dispositifs et les ressources existants, une formation spécifique est nécessaire. »*

L'organisation de ce type de stages est placée à ce moment de la formation parce qu'elle est considérée comme « *prématurée* » en début de formation professionnelle.

D'autres paragraphes du cahier des charges, dans le chapitre intitulé « les compétences professionnelles du maître » concernent, explicitement ou implicitement, la prise en charge des élèves handicapés. Par exemple :

« Le professeur (...) sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris les élèves à besoin éducatifs particuliers. Il sait faire appel aux partenaires de l'école en tant que de besoin. Il amène chaque élève à porter un regard positif sur l'autre et sur les différences dans le respect des valeurs et des règles communes républicaines. »

La connaissance des dispositifs éducatifs de prise en charge des élèves à besoins particuliers est prévue. Le travail en équipe, la collaboration avec des partenaires externes à l'institution, la coopération avec les parents, sont des capacités attendues chez les nouveaux professeurs.

Il s'agit donc principalement, en rappelant un certain nombre de principes et de valeurs, de sensibiliser l'enseignant, au seuil de sa carrière, à des démarches qui lui permettront de s'adapter à des situations variées et de mettre en œuvre une pédagogie différenciée. On ne peut guère parler à ce stade d'autre chose que d'une **initiation** aux problématiques générales du handicap.

- Dans 11 IUFM sur les 14 interrogés, la présence d'un module sur le handicap en T1 est clairement annoncée. Un douzaine d'heures est prévue en moyenne. Des conférences sont organisées. Les formations sont souvent mixtes PE et PLC, et l'on essaie de prévoir des visites de sites ou des stages d'observation de quelques jours en établissements scolarisant des élèves handicapés. Des réseaux d'établissements susceptibles d'accueillir les stagiaires sont identifiés. Les intervenants sont majoritairement issus du premier degré.

Est-ce suffisant ? Les avis des personnes interrogées sont très partagés, sur les contenus à prévoir comme sur le degré de connaissance du handicap à introduire à ce stade de la formation. Tous, en revanche, s'accordent pour dire qu'une présentation générale de la loi de 2005, des dispositifs, internes et externes à l'École, des ressources disponibles et des partenariats est indispensable et qu'il serait utile de l'introduire assez tôt dans la formation des maîtres. Elle n'a pas forcément à aborder à ce stade les questions d'adaptation disciplinaire. Pour ce qui est des questions didactiques, beaucoup considèrent en effet qu'elles ne sont envisageables que si les enseignants ont déjà été confrontés à une expérience de scolarisation d'élève en situation de handicap et qu'elles ne seront utiles que sur la base d'analyses de pratiques, à partir de situations concrètes. Il faudrait pour cela que les collègues « référents »¹³ qui accompagnent les néo-titulaires à l'entrée dans le métier aient été eux-mêmes confrontés à la question ou aient rencontré ce type de situation, ce qui est rarement le cas. L'accompagnement des néo-titulaires s'avère très insuffisant.

La question des modes d'évaluation des acquis de ces élèves et de leur validation, en lien avec le référentiel du Socle commun mais aussi dans l'optique du projet d'orientation professionnelle à l'issue de la scolarité, est ressortie comme un axe très important de travail à aborder au cours de la formation des nouveaux professeurs. On attend trop souvent la période de passation des examens par les élèves pour traiter le problème sans qu'il y ait eu de véritable réflexion en amont sur les aménagements à prévoir, le tiers-temps, les rythmes et les conditions particulières d'acquisition... qui rendront possible une évaluation.

Sur ce point, pour la plupart des acteurs avertis, il devient de plus en plus nécessaire de distinguer la question des élèves en difficulté de celle des élèves handicapés, dont les problématiques soulevées sont souvent très spécifiques. Un élève handicapé n'est pas nécessairement un élève en difficulté dès lors que les conditions d'apprentissage et d'examen ont été aménagées pour compenser son handicap.

¹³ « Chaque professeur nouvellement titularisé bénéficie durant sa première année d'exercice de l'accompagnement pédagogique d'un professeur référent ». Bulletin officiel n°1 du 4 janvier 2007.

2. 2. La formation 2CA-SH : beaucoup d'ambiguïtés subsistent concernant la nature et les finalités de cette certification.

Des formations préparant au certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH) ont été proposées par 24 IUFM sur 30 et par l'INS-HEA dès 2004¹⁴. 17 IUFM ont réellement mis en œuvre leur projet.

Ces formations permettent aux enseignants du second degré de développer des compétences professionnelles particulières relatives aux situations de scolarisation d'élèves handicapés ou ayant des difficultés scolaires graves qu'ils peuvent rencontrer : enseigner à un élève en intégration individuelle, enseigner à des élèves d'UPI ou organiser et coordonner leur enseignement, enseigner une discipline à des élèves de SEGPA, en complément de service, enseigner en EREA... Elles peuvent comporter 5 options différentes, mais tous les IUFM ne proposent pas toutes les options.

Au fil des années, on observe une érosion sensible du nombre de candidatures au 2CA-SH :

Options Années	A	B	C	D	F	Total
2004-2005	56	21	45	93	173	388
2005-2006	32	14	50	140	136	372
2006-2007	29	26	64	203	104	426
2007-2008	31	12	58	142	124	367
Total	148	73	217	578	537	1553

De plus, tous les inscrits ne passent pas l'examen et les abandons en cours de formation se font de plus en plus nombreux.

Plusieurs facteurs ont été évoqués pour expliquer les raisons de cette décline :

- La lourdeur de la certification et notamment l'obligation de rédiger un mémoire professionnel semble décourager un certain nombre de professeurs qui manquent de temps et de pratique pour ce travail, conçu comme un travail d'analyse de situations pédagogiques liées à la rencontre du handicap. Beaucoup, du reste, nous ont dit ne pas avoir bénéficié d'un terrain d'observation durant leur formation, ce qui leur a posé un vrai problème étant donné que la formation est normalement conçue pour s'effectuer en alternance, sur le modèle de celle dont bénéficient les enseignants du premier degré ;

¹⁴ Les textes de référence qui décrivent cette certification ont été publiés dans le BO spécial n° 4 du 26 février 2004 (options, examen et formation préparatoire). Un référentiel de compétences, publié au BO n° 26 du 1er juillet 2004, complète ces textes.

- Des ambiguïtés sur la nature de cette formation dont on ne sait pas toujours bien si elle constitue une spécialisation, susceptible de déboucher sur des affectations spécifiques, ou si elle est un approfondissement de certaines compétences de base, dans la continuité et la complémentarité de la formation initiale des enseignants, renforçant leur capacité à observer, à repérer les besoins particuliers de leurs élèves et à produire les adaptations pédagogiques et didactiques nécessaires – sans les engager pour autant à évoluer dans leur fonction ;
- Le manque de reconnaissance institutionnelle après l'obtention du certificat : si tous les candidats soulignent le bénéfice qu'ils ont pu tirer de cette formation pour leur travail au quotidien, y compris avec des élèves « ordinaires », ils n'ont pas toujours le sentiment que l'effort demandé soit correctement valorisé ; même dans l'hypothèse où la certification déboucherait sur des fonctions particulières (coordonnateur d'UPI, enseignant référent, personne ressource au niveau du bassin...) – situation extrêmement rare pour l'instant dans le second degré puisqu'il n'existe pas de postes à profil dans ce domaine et que tous les enseignants ne le souhaitent pas –, ces fonctions ne s'accompagnent d'aucune gratification pécuniaire ; elles peuvent même, au contraire, conduire à une détérioration des conditions d'exercice de certains professeurs (temps de service plus long, déplacements, perte d'indemnité ISOE) qui n'encouragent pas des enseignants à s'engager dans cette voie, à moins qu'ils ne soient mus par une forte motivation personnelle. Ceci a pu être le cas les premières années de la création du 2CA-SH où, de fait, les professeurs assistant à ces formations étaient déjà des personnes engagées dans un travail avec des élèves handicapés. Il existe sans doute un paradoxe dans le fait que ces formations se présentent comme des spécialisations (en termes de contenus, de nombre d'heures de formation, d'exigence à l'examen et pour le mémoire professionnel) et que, de l'autre côté, elles soient aussi peu mises en valeur, aussi bien sur le plan de la carrière, de la reconnaissance statutaire que de la rémunération de ces professeurs qui ont fait l'effort de s'engager dans une voie difficile – mais porteuse de progrès pour l'ensemble du système, étant donné qu'on évolue actuellement vers plus d'individualisation de l'enseignement (cf. par exemple, la mise en place des PPRE).
- Inversement, certains enseignants craignent en obtenant cette certification d'être « étiquetés » comme des spécialistes de l'ASH, et suivent la formation sans pour autant présenter l'examen. Ce qui les intéresse c'est l'approfondissement didactique que permet la confrontation de leur discipline à la problématique du handicap et l'enrichissement de leur pratique qui en découle ; mais ils souhaitent poursuivre leur carrière comme « enseignants ordinaires ».
- La trop grande diversité des options (5 options sont prévues mais pas proposées par tous les IUFM) est souvent en cause, parce qu'elle contribue à l'éparpillement des candidatures et empêche d'ouvrir des formations. Beaucoup de responsables académiques sont favorables à un regroupement, voire à une suppression de ces options, et souhaitent des formations plus généralistes faisant appel à des compétences diversifiées.
- On évoque encore plus souvent des problèmes organisationnels et techniques comme :

- Le problème du remplacement des professeurs, qui ont du mal à partir en formation si le chef d'établissement n'a pas lui-même de projet pour son équipe dans le domaine de la scolarisation des élèves handicapés. Seul un projet spécifique peut donner du sens à cette démarche qui se heurte, de fait, à un contexte très tendu actuellement sur le plan des moyens de remplacement dans les académies et qui implique donc des priorités et des choix.
- La difficulté à instaurer une véritable formation en alternance, qui permette d'articuler la théorie à la pratique, comme le préconisent les textes, c'est-à-dire de relier l'enseignement théorique dispensé par les IUFM ou l'INS de Suresnes à une expérience effective en milieu d'exercice professionnel.
- La question du suivi des enseignants pendant leur formation par des corps d'inspection du second degré, qui n'est pas prévu explicitement par les textes – alors que pour le CAPA-SH, les stagiaires bénéficient d'un accompagnement pédagogique bien installé, avec les réseaux de formateurs associant les équipes de circonscriptions ASH aux formateurs IUFM. Or, cet accompagnement apparaît aussi déterminant pour les professeurs du second degré, à la fois pour mesurer, dans le cadre de l'examen, l'évolution accomplie dans la pratique réflexive de l'enseignant et pour repérer et comprendre les besoins en complément de formation – qui peuvent donner lieu ensuite à des approfondissements plus spécifiques dans le cadre de la formation continue ou dans le cadre des « modules d'initiative nationale » organisés par la DGESCO¹⁵.
- La question de la composition des jurys, qui est faite de telle sorte que le candidat ne passera pas forcément son examen en présence d'un inspecteur de sa discipline¹⁶. Cette question qui concerne la présence d'un IA-IPR (ou d'un IEN-ET) est encore sujet à débat pour un traitement équitable de tous les candidats. Les pratiques sont disparates. Certaines académies proposent systématiquement la présence d'un inspecteur du second degré mais dans une discipline différente de celle du candidat, d'autres organisent un calendrier très complexe pour prendre en compte cette contrainte.

¹⁵ Les MFIN, « modules de formation d'initiative nationale », d'une durée de 25 à 50 heures, sont destinés à approfondir et actualiser les connaissances et les compétences des enseignants déjà formés dans le domaine de l'ASH. Ils servent également à donner une impulsion sur certains axes de formation (par exemple, les enseignants référents). Ils peuvent ensuite être démultipliés au niveau académique.

¹⁶ La présence simultanée de l'IEN-ASH et d'un inspecteur du second degré n'est possible que lorsque l'IEN-ASH est désigné comme représentant de l'IA-DSDEN, président du jury. L'IA-DSDEN peut aussi mandater un membre d'une autre catégorie de personnel (IAA, PVS, IEN-IO...). Le deuxième membre peut être un IA-IPR compétent dans le domaine de l'ASH, un IEN-ASH ou un enseignant déjà certifié dans cette option. La question de la présence d'un IEN-ET/EG, qui aurait toute sa place mais qui n'était pas prévue par les textes, pose problème notamment quand le candidat est un PLP pour l'option F. **La modification du texte a été faite récemment par la DGESCO à la demande de l'Inspection générale. (Voir l'arrêté du 22 avril 2008, publié au JO du 6 juin 2008, portant modification de l'arrêté du 5 janvier 2004 relatif à l'organisation de l'examen pour l'obtention du 2CA-SH).**

2. 3. La formation continue apparaît comme le niveau le plus pertinent pour répondre aux besoins immédiats des équipes pédagogiques.

Le 2CA-SH absorbe beaucoup d'énergie dans les académies qui l'ont mis en place (cf. l'IUFM de Lyon, qui est centre national de formation au 2CA-SH options A, C, D, F et au CAPA-SH options A, C, D, E, F, G) et donne lieu actuellement à de nombreux débats. Cette question ne doit pas faire oublier pour autant que la majorité des professeurs qui auront à scolariser dans leur classe des élèves handicapés ne sont pas des spécialistes et n'ont pas envie de le devenir.

- **La formation continue apparaît comme le lieu où des actions peuvent être menées au plus près de la demande du terrain.**

C'est pourquoi il est nécessaire de prévoir, dans ce cadre des actions d'envergure, qui puissent à la fois toucher des personnels de toutes catégories sur des sujets fédérateurs, et répondre plus précisément aux questions que se posent les équipes pédagogiques de collège et de lycée.

Pour cela, il faut diversifier le profil des formateurs. Actuellement, les formateurs sont majoritairement issus du premier degré et du milieu spécialisé ou médico-éducatif. Or, comme on l'a vu, même si un certain nombre de démarches et d'éléments généraux en matière de handicap peuvent faire l'objet d'un tronc commun interdisciplinaire, voire inter-catégoriel, pouvant être assuré par les « spécialistes », ce que demandent aujourd'hui les professeurs de collèges et de lycées, ce sont des réponses à des questions qui les rapprochent de leur préoccupation première. Ils se soucient principalement de ce qui a trait à la didactique de leur discipline – demande qui peut se comprendre du fait que les enseignements du second degré sont ainsi organisés et que pour le professeur ordinaire, c'est l'entrée par les programmes et les modalités d'évaluation de la matière qu'il enseigne qui priment sur toute autre préoccupation. C'est dans ce domaine qu'il a besoin d'être conseillé, rassuré sur sa pratique, encouragé dans les solutions qu'il invente, et de partager son expérience avec d'autres collègues. Depuis quelques mois, on voit se constituer dans plusieurs académies des groupes de mutualisation ou des réseaux disciplinaires, parfois à l'initiative des IPR ou des IEN-ET.

Ces réseaux sont essentiels à la bonne conduite des opérations, mais ils ont besoin de pouvoir s'appuyer sur des compétences de professeurs plus expérimentés. C'est pourquoi la question de la formation des formateurs ou des 'professeurs ressources' a souvent été évoquée par les responsables de la formation continue comme par les IUFM qui recherchent de plus en plus ce type de profils pour le second degré.

- **Dans toutes les académies visitées, les formations correspondant à des initiatives locales et collectives sont celles qui rencontrent le plus de succès.**

D'après les services de la formation continue, lorsque les stages répondent à des demandes collectives (établissements ou groupes d'établissements) et non à des candidatures individuelles, elles sont toujours plus efficaces. Les modules de formation proposés à des candidatures individuelles se heurtent, en effet, à la difficulté pour certains enseignants de se rendre disponibles. Au contraire, lorsque

les chefs d'établissement sont partie prenante des projets, des plages de temps peuvent être prévues en amont et les personnels se sentent plus libres et plus motivés. De plus en plus, les IPR participent à la mise en place de ces formations, quand ils n'en sont pas les initiateurs avec les IEN-ASH. Les enseignants sont demandeurs de conseils pratiques qui les aident à réagir aux difficultés rencontrées dans leur classe. La démarche de « formation négociée » semble particulièrement constructive, notamment dans le cadre des animations pédagogiques organisées par les IA-IPR et les IEN.

Cependant, construire des formations adaptées qui articulent l'entrée disciplinaire avec l'entrée par types de handicap reste, de l'aveu de tous, le point le plus difficile à mettre en œuvre.

Lors du séminaire de formation organisé à l'ESEN en direction des corps d'inspection du second degré, les inspecteurs ont suggéré qu'une approche centrée sur les compétences du Socle commun soit mise en place dans les académies, ce qui permettrait des regroupements disciplinaires autour des problématiques liées à la scolarisation des élèves handicapés.

La constitution de réseaux de professeurs ressources est, comme on l'a vu, une piste très intéressante pour l'accompagnement de la pratique des professeurs, qui ne disposent pas de conseillers pédagogiques pour les aider. Dans plusieurs académies, des binômes d'enseignants 1^{er} et 2nd degré ont été créés, qui fonctionnent bien, dans la mesure où l'initiative vient du niveau académique et où des moyens ont été dégagés pour cela. Jusqu'à présent, ces professeurs interviennent indépendamment de leur discipline de spécialité.

Enfin, le souhait a été formulé d'organiser des formations qui puissent réunir les différentes catégories de personnels et leur faire concevoir ensemble en quoi consiste un travail en équipe, associant des partenaires extérieurs, autour d'un projet pour l'élève handicapé, et permettre d'autre part d'optimiser les formations en faisant profiter un nombre suffisant d'acteurs des compétences mobilisées.

Troisième partie

L'émergence de nouvelles missions pour les corps d'inspection du second degré

3. 1. Une complémentarité des corps d'inspection dans le pilotage académique commence à s'établir

- *C'est encore l'inspecteur spécialisé du premier degré chargé de l'ASH qui est la cheville ouvrière du système. Sa compétence est reconnue, même au niveau académique, en matière de scolarisation des élèves handicapés.*

La circulaire du 21 février 2001 sur les unités pédagogiques d'intégration (UPI) reconnaissait à l'IEN-AIS la compétence en matière d'intégration des élèves handicapés en collège :

« L'inspecteur de l'éducation nationale, chargé au niveau départemental de l'adaptation et de l'intégration scolaires, par la connaissance des divers handicaps et des ressources disponibles ainsi que par les compétences particulières qu'il possède dans ce domaine, s'avère un conseiller et un interlocuteur tant pour l'équipe de direction de l'établissement que pour la communauté éducative engagée dans les démarches d'intégration »¹⁷.

Les choses n'ont pas changé avec la Loi de 2005 : dans presque toutes les académies visitées, l'IEN-ASH étant le conseiller technique et le représentant de l'IA-DSDEN, est toujours le médiateur opérationnel entre les instances départementales (MDPH/CDA, incluant les associations, le secteur médico-social et la collectivité), les référents et les équipes éducatives des établissements, ordinaires ou spécialisés. Aux yeux de la communauté éducative dans son ensemble, c'est lui qui est détenteur de l'information et qui possède la connaissance du domaine de l'ASH, qu'il s'agisse des structures, des personnes ressources, des intervenants ou des procédures.

La circulaire de 2006 relative à la mise en œuvre des projets personnalisés de scolarisation et à la fonction de référent le confirme dans cette responsabilité¹⁸ et l'on a vu qu'un certain nombre de recteurs continue à confier exclusivement la coordination du dossier à l'un des IEN-ASH de leur académie – même si ce réflexe tend à se raréfier ou à être contrebalancé par la récente installation de groupes de pilotage pluri-catégoriels. Cette réalité est en général un bon indicateur du mode et du degré d'implication des services académiques dans la mise en œuvre de la Loi. Il est arrivé, lors de l'enquête, qu'avec beaucoup d'honnêteté des inspecteurs du second degré interrogés sur leur mission en matière d'ASH renvoient exclusivement vers ce « spécialiste », pilote de l'ASH – quand ils n'en ignoraient pas le nom...

¹⁷ Circulaire n°2001-035, « Scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et développement des unités pédagogiques d'intégration ».

¹⁸ Circulaire n°2006-126, « Elèves handicapés – Mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation », BOEN n°32 du 7 septembre 2006

Sans aller jusqu'à la caricature, plusieurs cas de figure ont été observés, concernant la répartition des charges entre premier et second degré :

- soit les recteurs, dans l'urgence de mettre le second degré en ordre de marche, ont fait appel à l'expertise des IEN-ASH pour organiser la sensibilisation des autres corps d'inspection, des chefs d'établissement et des formateurs au niveau académique ; cette solution n'a pas toujours bien fonctionné au départ, mais elle commence à porter ses fruits ;
- soit les IEN-ASH eux-mêmes, voyant leur charge de travail considérablement alourdie avec la montée en charge des effectifs dans le second degré, se trouvent dans l'incapacité de veiller au suivi des élèves durant la totalité de leur parcours – c'est-à-dire jusqu'au moment de l'insertion professionnelle ou de la poursuite d'études en lycée ou dans l'enseignement supérieur. Ils font alors appel spontanément aux compétences de leurs collègues du second degré (par exemple, pour la mise en place des conditions de passation des examens, ou pour la formation continue des référents et des enseignants du second degré, pour le repérage de profils adaptés aux postes à pourvoir et pour la mise en place des moyens correspondants (mouvement, HSE, décharges), pour l'organisation du 2CA-SH, pour la planification des ouvertures d'UPI en lycée ou en lycée professionnels, et pour les questions d'orientation...). Les IEN-ASH font eux-mêmes la démarche d'aller présenter, lors d'une réunion du collège académique des IPR en général, les enjeux et les multiples facettes d'un dossier qui concerne directement leurs collègues et qu'ils ont du mal à prendre en charge seuls. Cette présentation est généralement bien accueillie et débouche sur des collaborations concrètes dont les résultats peuvent être immédiats ; les IEN commencent ainsi à trouver des relais dans le second degré et un meilleur répondant au niveau académique ;
- soit les IPR et les IEN-ET/EG font eux-mêmes la démarche de se tourner vers leurs collègues du premier degré, par exemple lorsqu'ils font appel à eux dans le cadre d'une action académique sur la maîtrise de la langue, incluant une approche de la question des troubles spécifiques des apprentissages (du langage, en particulier), comme on a pu l'observer dans deux académies visitées où des IPR de Lettres ont initié une action de large envergure associant plusieurs groupes d'inspection ;
- mais il arrive aussi que la liaison se fasse mal et que la désignation d'un IPR auprès du recteur, dans un domaine traditionnellement suivi au niveau départemental, soit ressentie comme une ingérence dans un secteur où les corps d'inspection du second degré n'ont pas d'expérience reconnue, pas de culture professionnelle, ni de fait, ni institutionnellement. On note, du reste, que lorsque les choses se passent bien, c'est souvent que l'IPR conseiller technique du recteur est un ancien IEN-ASH qui a rejoint ensuite le groupe des IPR 'établissements et vie scolaire' – ce qui permet d'instaurer une continuité plus naturelle sur le sujet et facilite le mélange des cultures. Dans les autres cas, même si les réticences à l'endroit des corps d'inspection du second degré ne s'expriment pas ouvertement, les inspecteurs généraux en ont ressenti les effets de manière assez vive sur le terrain, avec parfois une forme de rivalité, sans doute préjudiciable à une conduite harmonieuse du dossier.

De l'aveu de tous, ces cloisonnements structurels doivent être dépassés et, même si l'ancien système « *s'avère encore opérationnel, il est devenu insuffisant* » ; il faut donc le faire évoluer au plus vite vers un pilotage partagé.

- *La nécessité d'un pilotage partagé*

Si le lien avec la MDPH passe prioritairement par les référents et l'IEN-ASH du département concerné, la relation avec les équipes pédagogiques des collèges et des lycées ne peut pas faire l'économie d'une attention particulière de la part des inspections pédagogiques ni des responsables académiques de l'orientation.

Garantir la continuité d'un parcours implique, en effet, d'accompagner l'élève à chaque étape de sa scolarité et donc, à la fois, d'évaluer sa progression, de valider ses compétences en fonction de critères définis et de réfléchir à son orientation en fonction de ses aptitudes propres.

On a pu constater que les orientations préconisées par les CDA n'étaient pas toujours réalistes : soit elles ne correspondent pas aux capacités de l'élève ; soit elles sont décalées par rapport à des contraintes comme celles qu'imposent le fonctionnement des ateliers, le milieu professionnel, les stages de formation prévus... Les IEN-ET connaissent mieux ces réalités et ces contraintes qui leur sont familières parce qu'ils sont en relation avec le monde de l'entreprise ; il faut donc que les référents puissent s'appuyer sur leur expérience.

On a pu aussi observer dans certains cas des « effets de structure » liés, par exemple, à l'existence d'une UPI ou d'un établissement d'accueil à proximité, au nombre et à la nature des places offertes en lycée professionnel, qui infléchissent le choix des orientations.

En ce qui concerne l'adolescent handicapé, **se croisent deux processus d'orientation**, celui de la CDA, dans le cadre de la mise en place du PPS, et celui de l'orientation ordinaire organisée sous la responsabilité du professeur principal et du COP. Il est indispensable de bien articuler ces deux dimensions, organisationnelle et pédagogique, au niveau et au-delà de l'établissement. Les inspecteurs du second degré doivent veiller à cette articulation. Plus largement, une prise en compte de l'offre globale de formation au-delà du département est nécessaire et, pour cela, l'IEN-ASH doit pouvoir compter sur la collaboration de ses collègues IEN-IO, IEN-ET et IA-IPR. Il peut aussi avoir besoin de leur éclairage particulier sur la question de l'évaluation et de la validation des acquis des élèves : au moment où se mettent en place les livrets de compétences au niveau collège, celles-ci posent des problèmes pédagogiques complexes qu'on ne peut imaginer résoudre sans la réflexion des « pédagogues » – et qui concernent en fait l'ensemble des élèves.

Par ailleurs, le schéma prévisionnel des formations étant élaboré au niveau régional, il est indispensable qu'une bonne articulation soit mise en place entre les responsables de l'Éducation nationale et la Région, notamment pour tous les projets qui impliquent des postes de travail et du matériel adaptés (enseignements scientifiques, ateliers professionnels, EPS...). Là encore, tous les acteurs sont concernés. C'est pourquoi une bonne coordination au niveau académique permettant de limiter les errements et les va-et-vient, de raccourcir et de simplifier les

démarches, en anticipant et en préparant l'accueil des élèves handicapés dans leur nouvel établissement d'affectation s'avère nécessaire¹⁹.

- *Faut-il pour autant spécialiser des inspecteurs du second degré et prévoir de créer la fonction d'IPR-ASH ?*

La circulaire d'août 2006 relative à la mise en œuvre des PPS fait apparaître à plusieurs reprises le terme d' « IA-IPR chargé de l'ASH » (ou d'« IPR-ASH »), ce qui surprend lorsqu'on sait que cette fonction n'a jamais existé, mais laisse entrevoir une volonté politique d'inciter les corps d'inspections du second degré à s'associer au pilotage et au suivi de la scolarisation des élèves handicapés. On trouve, par exemple, cette mention :

« Si un manque ou une inadéquation patente dans la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation au regard des décisions prises par la CDA sont constatés, l'IEN (alerté le cas échéant par le directeur d'école) ou le chef d'établissement, par délégation de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale prend toute mesure conservatoire de nature à assurer un bon déroulement de la scolarité de l'élève et propose les régulations nécessaires. Il en informe l'inspecteur chargé de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés (IEN-ASH ou l'IA-IPR-ASH), coordonnateur des enseignants référents. »

On peut s'étonner que, d'un côté, l'interlocuteur et premier relais du chef d'établissement soit l'IEN, même apparemment s'il s'agit d'un collège ou d'un lycée (?), et que, de l'autre, celui-ci doive rendre compte de ses décisions à l'inspecteur compétent, IEN-ASH ou IA-IPR-ASH selon les cas. On décèle là une vraie difficulté. La circulaire de 2006 fait état d'une avancée mais elle s'est arrêtée au milieu du gué. Elle ne concerne apparemment que le collège. La mission nouvelle confiée aux IPR se révèle nécessaire dès lors qu'il est question du suivi de la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation. Mais elle n'est pas clairement dessinée, et le texte entretient cette ambiguïté de positionnement lorsqu'il dit par ailleurs que :

« L'IEN-ASH ou l'IA-IPR-ASH remet annuellement à l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, une brève synthèse des rapports d'activités des enseignants référents assortie d'une analyse prospective globale du fonctionnement des équipes de suivi de la scolarisation. »

La mission d'évaluation par l'IPR semble ainsi rattachée à l'autorité départementale et le pilotage par le recteur n'est mentionné à aucun moment.

¹⁹ Une difficulté trop fréquente a été relevée dans la planification des inscriptions : les affectations d'élèves handicapés dans les établissements sont connues trop tard : les chefs d'établissements les découvrent à la rentrée : ils n'ont donc pas le temps de mettre en place les conditions matérielles, humaines, organisationnelles propres à faciliter la scolarisation de ces élèves, à en amortir les effets sur le déroulement des enseignements.

Les problèmes de relation avec les MDPH sont souvent à l'origine de ces difficultés, de même que la question du recrutement des AVS. Ces sujets sensibles remontent vers le recteur, sans guère avoir été aplanis en amont, et chacun campe sur ses positions. Des enjeux de pouvoir parasitent aussi parfois le bon fonctionnement des opérations.

Dans la pratique, on constate tout de même une évolution du positionnement de l'IPR ou de l'IEN-ET : ils sont regardés comme les cautions légitimes du bon déroulement d'une scolarité en collège (ou en lycée) et ont par conséquent vocation, à terme, à évaluer le travail des référents – si ceux-ci interviennent dans le second degré –, à inspecter les professeurs coordonnateurs d'UPI comme ceux qui interviennent auprès d'élèves scolarisés en classe ordinaire (collège ou lycée)²⁰.

Même si les inspecteurs du second degré ont un véritable rôle à jouer au niveau de l'organisation globale de l'ASH, une « spécialisation » du type de celle des inspecteurs du premier degré ne semble cependant pas souhaitable : elle ne correspond pas à la culture des IPR, ni à leur mode de travail, étroitement lié au suivi et à l'évaluation de l'enseignement de leur discipline.

De plus, la logique de « pilotage partagé », impliquant une certaine fluidité des relations et une organisation en réseaux, plutôt qu'une structuration figée, ne plaide pas en faveur de « spécialistes » dans le second degré. **L'ASH doit faire partie des missions ordinaires de tout inspecteur et s'inscrire dans son action au quotidien.** Cela n'est pas contradictoire avec le fait qu'un certain nombre d'inspecteurs puisse se distinguer au niveau des recteurs pour constituer, autour du responsable désigné, la cheville ouvrière de la politique académique. L'enquête a montré en effet que les groupes de pilotage académiques, prévus par la circulaire de 2002, sont désormais en place et qu'en général une l'impulsion a bien été donnée par des inspecteurs du second degré. « *Mais il y a une culture à construire, ce qui demande du temps* ».

3. 2. Le pilotage pédagogique se met en place lentement dans le second degré

La dynamique de la scolarisation des élèves handicapés dans le second degré est donc bien lancée ; **sa réussite dépendra en grande partie de la capacité des corps d'inspection à susciter, à encadrer et à accompagner des compétences relatives à l'adaptation scolaire**, à faire pénétrer et à diffuser ces nouvelles démarches dans la culture et les pratiques des professeurs et des chefs d'établissement du second degré.

- *Les jurys du 2CA-SH sont souvent le lieu où se déclenche la prise de conscience d'un rôle déterminant pour l'IPR*

La formation en vue de l'obtention du 2CA-SH, comme on l'a vu, est conçue en alternance et l'examen comporte une épreuve en situation d'enseignement et une soutenance orale d'un mémoire professionnel. Evaluer la capacité du candidat à réfléchir sur sa pratique, identifier les lacunes de la formation et les besoins émergents pour la formation continue, sont des tâches nouvelles dont les IA-IPR nous disent qu'ils ont pris conscience qu'elles faisaient désormais partie de leur mission lorsqu'ils ont été amenés à participer à un jury de certification. Ces jurys sont

²⁰ Il est encore difficile, en l'état actuel des choses, de rencontrer ce cas de figure lors des enquêtes de terrain et il est clair qu'il faudrait que ce genre de pratique se développe plus largement.

l'occasion d'un échange constructif avec les collègues « spécialistes » et déclenchent des dynamiques de collaboration pour la suite.

L'interview de nombreux professeurs aujourd'hui titulaires du 2CA-SH a pu révéler que, lorsque le regard d'un expert disciplinaire n'avait pas été présent lors de la passation des épreuves de l'examen, ils avaient ressenti « un manque de reconnaissance » envers leur mission première d'enseignant. Parmi ceux qui ont échoué, certains attribuent leur échec à l'absence d'un « spécialiste de la discipline » dans le jury. Il ne faut sans doute pas prendre à la lettre toutes les déclarations recueillies, mais elles peuvent être le symptôme d'une dérive que l'on a pu constater par rapport à l'esprit dans lequel avait été conçu le 2CA-SH : il s'agissait bien à l'origine d'engager des professeurs volontaires dans la voie, non pas d'une spécialisation, mais d'une formation complémentaire leur permettant d'adapter leur pratique professionnelle à des situations et des publics particuliers et d'être capables d'infléchir durablement leur pratique sur un terme qui dépasse largement la période de l'examen. Dans un certain nombre d'académies, les épreuves ont été organisées comme le contrôle normatif d'un certain nombre de connaissances, faisant ainsi écho à une conception ancienne de l'enseignement spécialisé, tel qu'il avait été pratiqué depuis des décennies dans le premier degré²¹.

- *Les inspections dans les classes ordinaires sont aussi l'occasion d'une prise de conscience par les inspecteurs de leur rôle en matière de suivi de la scolarisation des élèves handicapés.*

Dans certains départements, les IEN ont mis en place un protocole d'inspection pour leurs visites dans des classes où les enseignants scolarisent des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ce projet, qui est une bonne façon de formaliser et d'harmoniser les pratiques, est en train de s'étendre au second degré dans certaines académies. Des groupes d'IPR envisagent de mettre en forme leurs critères d'observation afin de les intégrer à leurs rapports d'inspection, ce qui devrait constituer un facteur incitatif et encourager la mutualisation des bonnes pratiques. Ces initiatives restent cependant isolées et trop peu connues.

- *La question de l'évaluation des élèves et de la validation des compétences, en continu ou lors des examens, pourrait être un bon catalyseur de réflexions et d'expériences.*

La réflexion sur les acquis des élèves à besoins éducatifs particuliers est encore très embryonnaire. Il est pourtant nécessaire de la mener en tenant compte de la diversité de cette population scolaire (certains relèvent du CFG, d'autres rentreront en classe préparatoire).

Par ailleurs, la question se pose différemment selon que l'élève handicapé est scolarisé en classe ordinaire ou dans une unité pédagogique d'intégration.

En classe ordinaire, la réflexion sur les modes d'évaluation et les aménagements à prévoir relève essentiellement du problème de l'accessibilité et ne remet pas en

²¹ Ce constat, déjà mis en exergue l'an dernier dans le rapport de l'inspection générale, a eu le temps de porter ses fruits puisqu'un groupe de réflexion s'est déjà réuni à plusieurs reprises au niveau du ministère pour poser les jalons d'une évolution des conditions d'organisation du 2CA-SH.

cause les objectifs généraux de formation. Mettre en place, durant l'année scolaire, les conditions nécessaires au bon déroulement des évaluations, qui donneront à l'élève handicapé les mêmes chances de réussite qu'aux autres élèves de son âge, implique une analyse précise des obstacles qu'il peut rencontrer et une bonne anticipation des situations de contrôle et d'examen. Mais celle-ci ne change ni la nature ni les finalités de ces contrôles.

En UPI, en revanche, où l'on trouve une majorité d'élèves atteints de troubles des fonctions cognitives, la question du respect des programmes et des référentiels de compétences se pose de manière accrue pour les enseignants « ordinaires », qui accueillent à certaines heures dans leur classe des élèves dont le « niveau scolaire » ne correspond pas à celui de leurs camarades, même s'ils trouvent un véritable avantage à cette intégration et progressent véritablement dans leurs apprentissages lorsqu'ils sont stimulés et mis au contact des autres élèves. Le projet d'une adaptation des référentiels pour ces élèves sous la forme de livrets de compétences qui leur permettraient de capitaliser, à leur rythme, leurs acquis, afin de les valoriser pour une future insertion dans le monde du travail, ou de poursuivre leur parcours de formation en milieu professionnel, a été évoqué par les IEN-ET/EG rencontrés. Ces livrets reprendraient les compétences acquises aussi bien en enseignement général (maîtrise de la langue, des mathématiques, de l'informatique...) que dans les champs professionnels (savoir-faire, savoir-être, stages suivis...). Un travail a été initié dans ce sens par plusieurs académies. Ainsi, même si un élève d'UPI ne parvient pas, à la fin de sa scolarité en lycée professionnel, au terme d'un CAP, il peut avoir validé un certain nombre de compétences dans le champ de ce CAP, et se donne les moyens d'en acquérir d'autres moyennant certains aménagements des conditions d'apprentissage et d'évaluation explicitées – ce qui donnerait un sens à tout le travail accompli et aux efforts déployés par l'institution. Cette réflexion sur les compétences intéresse beaucoup les PLP et pourrait se développer en articulation et dans la continuité du livret des collèges qui permettra d'évaluer la maîtrise du "socle commun de compétences et de connaissances".

En tout état de cause, les IPR et les IEN-ET auront à mettre en place des stratégies et à organiser une réflexion de fond sur ce sujet de façon à harmoniser les pratiques au niveau de leur académie, en relation avec les entreprises de la région qui se montrent en général très intéressées par ce type de démarche, comme on a pu le constater lors d'un forum « handicap-emploi ».

D'une manière générale, la poursuite de la scolarité des élèves handicapés en lycée (général et technologique) et les conditions de passation des examens doivent faire l'objet d'une plus grande attention de la part des corps d'inspection si l'on veut accroître le nombre d'étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur. Les commissions de choix de sujet et les inspecteurs qui les président doivent penser à prévoir et à diversifier les situations de contrôle permettant d'évaluer, sur les mêmes critères que leurs camarades, les élèves en situation de handicap.

3.3. En pratique, les réalisations dans le domaine pédagogique sont encore balbutiantes

- *Dans les établissements, la présence des corps d'inspection n'est pas encore sensible pour les professeurs.*

On a vu que les enseignants sont de plus en plus demandeurs d'un accompagnement par les inspecteurs chargés de leur discipline. Les questions d'adaptation en effet ne se posent pas seulement du point de vue de la nature des handicaps rencontrés mais aussi du point de vue de la discipline enseignée, et c'est bien ce qui préoccupe le plus les professeurs, qui se sentent parfois mis en cause dans leur domaine de compétence. Il serait important d'accroître le nombre des inspections dans ce domaine et de commencer à formaliser des démarches en créant des réseaux d'échanges et de mutualisation. A cet égard, l'ASH devrait être mieux intégrée dans les sites disciplinaires académiques.

Certains inspecteurs ont entrepris de mener des campagnes d'inspection centrées sur la prise en charge des élèves handicapés dans le second degré, afin de constituer un réservoir de bonnes pratiques et d'identifier les besoins en formation des professeurs sur le terrain. Dans une académie, les IPR et les IEN-ET ont commencé à organiser des visites croisées avec leurs collègues IEN-ASH dans les établissements, mais cette pratique n'est pas encore suffisamment répandue. Il s'agit pourtant d'un excellent moyen de faire progresser cette « acculturation » dont on a vu qu'elle était indispensable à la réussite de l'ensemble du dispositif. Certaines équipes d'inspecteurs ont pris l'initiative d'assister à des réunions des CDA, pour mieux appréhender et accompagner le travail des enseignants référents, et de rencontrer, sur la base de conventions de formation, les équipes des Maisons départementales des personnes handicapées.

Les IPR-EVS doivent, de leur côté, mieux diffuser l'information auprès des chefs d'établissements pour les aider à mettre en place des actions spécifiques intégrées à leur projet et leur faire connaître les ressources dont ils peuvent disposer dans leur académie. Des réunions de bassin ont été programmées dans ce but, dès le début de l'année scolaire 2008-2009.

- *L'animation des réseaux de professeurs ressources et l'organisation de stages de formation pour les équipes d'établissements doivent être prises en main par les inspections pédagogiques.*

Actuellement, les formations d'initiative locale portent le plus souvent sur des points particuliers liés aux handicaps ou sur des problématiques plus générales de l'ASH. Les formateurs sont généralement des praticiens : responsables de SESSAD, directeurs de SEGPA, enseignants référents... Ces formations, même si elles sont extrêmement utiles aux enseignants, au stade actuel d'impréparation de la profession, se révéleront insuffisantes à plus long terme, car elles ne répondent pas aux problèmes d'adaptation que se posent les enseignants. Les professeurs ressources, lorsqu'ils ont été identifiés, disent être plus souvent sollicités sur des

questions de didactique des disciplines et avoir besoin de l'aide des inspecteurs pour avancer dans leur réflexion comme pour approfondir leur formation.

- *Enfin, les inspecteurs du second degré sont pratiquement absents des cercles de réflexion pour l'élaboration de ressources adaptées pour la scolarisation des élèves handicapés.*

Il existe un certain nombre de ressources et de services qui concernent la scolarisation des élèves handicapés, élaborés le plus souvent à l'initiative des associations ou des instituts spécialisés, et très peu connus du système éducatif. Le ministère a mis en place cette année un plan de soutien à la production de ressources numériques adaptées, dans le cadre du SCHENE (schéma d'édition numérique pour l'enseignement). Par ailleurs, a été créé, à la demande du ministre, un Observatoire des ressources numériques adaptées (ORNA), ayant la double mission de recenser l'existant et d'assurer la veille sur la production et la recherche en matière de ressources disponibles pour la scolarisation des élèves handicapés. Ce travail n'est pour l'instant pas relayé au niveau des académies, sinon par quelques CRDP, alors qu'il aurait besoin d'un regard des inspections pédagogiques régionales pour repérer et même susciter des projets dans le champ de l'ASH. Cette absence reflète assez bien le manque de dynamisme sur le terrain dans ce domaine, mais il ne concerne pas seulement la scolarisation des élèves handicapés et l'on peut quand même se réjouir du fait que les décideurs n'aient pas oublié d'inscrire cette dimension dans la politique d'incitation à la production numérique.

Les sites académiques, par ailleurs, sous le contrôle des inspecteurs pédagogiques, devraient prévoir des espaces d'information et d'échange dans le domaine du handicap, mieux insérés ou mis en relation avec les pages consacrées à l'enseignement des disciplines, plus visibles et surtout plus interactifs en ce qui concerne les présentations de pratiques et d'usages dans les classes.

RECOMMANDATIONS

Sur le pilotage académique

- Renforcer la prise en main du dossier par les recteurs de manière à
 - o mieux articuler les collaborations entre Premier et Second degré,
 - o harmoniser les politiques départementales, actuellement prépondérantes mais inégales,
 - o instaurer un dialogue plus régulier avec les MDPH et les Conseils généraux,
 - o construire une « culture commune » de l'ASH au niveau académique, impliquant tous les acteurs.

- Rendre plus lisibles et plus visibles les priorités d'action en matière de scolarisation des élèves handicapés
 - o en utilisant toute la gamme des outils de pilotage (constitution de banques de données fiables, indicateurs de performance, projet académique...),
 - o en communiquant plus régulièrement et plus largement auprès des chefs d'établissement et des enseignants (réunion de bassins, circulaires et dossiers de rentrée, lettres de mission, sites académiques, etc.).

- Rendre plus opérationnels les groupes de pilotage académique, incluant des inspecteurs et des chefs d'établissement du second degré, pour anticiper l'attribution de moyens et de postes et assurer un maillage équilibré de l'offre de formation.
 - o Bien identifier, pour cela, le coordonnateur au niveau du recteur (en évitant de superposer plusieurs logiques de pilotage) et lui donner toute la légitimité nécessaire pour lui permettre d'intervenir à tous les niveaux du système et d'activer les complémentarités.

- Développer la dimension pédagogique du pilotage
 - o en impliquant mieux les corps d'inspection du second degré dans la mise en œuvre et en facilitant la constitution de réseaux de professeurs ressources pour accompagner ce développement ;
 - o en inscrivant la scolarisation des élèves handicapés dans le volet « enseignement » du projet académique la scolarisation des élèves handicapés et non pas seulement dans le volet « citoyenneté » ou les actions de solidarité ;
 - o en améliorant le dialogue entre l'IUFM et les services de la formation continue du rectorat pour une planification optimale des formations au plus près de la demande des équipes.

Sur les formations

A. En formation initiale,

- Prévoir un module d'initiation interdisciplinaire et transversal qui cible explicitement la scolarisation des élèves handicapés :

- présentation générale du cadre et des dispositifs (la Loi, les MDPH, les PPS, les référents, les partenaires, l'environnement éducatif...),
- présentation des grands types de troubles rencontrés ;
- initiation à des démarches pédagogiques adaptées.
- Veiller à évoquer la question de l'adaptation pédagogique pour des élèves à besoins éducatifs particuliers à l'intérieur des modules disciplinaires :
 - présentation des outils, des lieux et des personnes ressources existants ;
 - possibilité pour les PLC2 de rédiger leur mémoire professionnel sur le sujet de l'ASH.

B. Pour les néo-titulaires,

- Renforcer la formation prévue pour les T1 et les T2
 - en passant à un module de 24h pour tous,
 - en prévoyant des séances inter-catégorielles, préfigurant les équipes de suivi de la scolarisation des élèves handicapés,
 - en rappelant le caractère obligatoire de cette formation.

C. Développer les formations spécialisées en rendant plus attractive la certification complémentaire (2CA-SH)

- Mieux informer les chefs d'établissements sur les enjeux et les objectifs que représente aujourd'hui la formation de « professeurs ressources » issus du second degré et sur les retombées positives qu'elle peut avoir sur la qualité de l'enseignement – ceci afin de les inciter à envoyer leurs équipes pédagogiques en formation et à prévoir leur remplacement ;
- Prévoir des formations plus souples et plus modulaires : un tronc commun assez large et des modules d'approfondissement ou de spécialisation capitalisables sur deux ou trois ans ;
- Réduire le nombre d'options pour éviter l'émiettement des formations ;
- Ouvrir cette formation à des publics plus variés, en particulier aux CPE, sans obliger les stagiaires à passer l'examen final ;
- N'imposer le mémoire professionnel qu'aux professeurs qui souhaitent vraiment s'engager dans la voie d'une spécialisation ;
- Faire commencer les sessions en N -1, pour permettre aux stagiaires de réfléchir pendant les vacances universitaires au sujet de leur mémoire professionnel et mieux prévoir en amont des stages dans des classes accueillant des élèves handicapés ;
- Mettre en place les conditions d'une alternance effective (formation théorique/stages pratiques) et prévoir l'accompagnement pédagogique des stagiaires sur le terrain par des professeurs expérimentés dans le domaine de l'ASH et par des IA-IPR ou des IEN-ET ;
- Veiller à la présence d'un inspecteur de la discipline du candidat dans le jury d'examen ;
- Valoriser les enseignants qui ont fait l'effort d'obtenir la certification et qui se sont engagés dans la voie d'une spécialisation :
 - en établissant la liste des fonctions spécifiques qu'ils pourraient occuper et en prévoyant des postes fléchés, au niveau du rectorat, pour ces professeurs – par exemple, dans les établissements où il existe une UPI, dans ceux qui accueillent de nombreux élèves handicapés et où une coordination est nécessaire, dans les instituts

- spécialisés, ou pour occuper des fonctions d'enseignant référent, de professeur ressource, de professeur formateur, etc. ;
- en donnant à ces professeurs une priorité lors du mouvement intra-académique, voire en prévoyant un mouvement spécifique en amont du mouvement du Premier degré pour permettre un double mouvement ;
- en prévoyant un mode de rémunération en conséquence, par exemple un équivalent en heures supplémentaires de l'indemnité versée aux professeurs du Premier degré occupant les mêmes postes (ce qui aurait l'avantage de se faire à moyen constant, puisque il suffirait de transférer le budget du Premier degré vers le Second degré), et/ou en rétablissant la prime ISO pour les professeurs coordonnateurs.
- A plus long terme, faire évoluer la certification du 2CA-SH et prévoir un recadrage du texte en fonction d'une analyse des besoins identifiés.

D. Pour améliorer la formation continue,

- Développer et mieux installer les réseaux de professeurs ressources afin d'assurer un maillage suffisant du territoire académique et de répondre à la demande d'accompagnement pédagogique des professeurs ; établir une lettre de mission pour ces professeurs ressources ;
- Concentrer l'effort sur les stages qui concernent les établissements ou des groupes d'établissements (plutôt que les candidatures individuelles) ;
- Développer l'auto-formation ou la formation à distance, en rendant disponibles les ressources sur les sites académiques et en encourageant la mutualisation des pratiques sur ces sites, en relation avec le site national « L'Ecole pour tous » qui doit ouvrir à la rentrée 2008 ;
- Encourager la constitution de groupes de réflexion disciplinaires sur des problématiques ciblées (par exemple, les TSL).

Sur les nouvelles missions des inspecteurs

- Instituer la présence d'un ou deux IPR et d'un IEN-ET bien identifiés dans le groupe de pilotage académique pour s'assurer de la prise en compte de la dimension pédagogique dans la gestion du dossier ;
- Instaurer la complémentarité des différents corps d'inspection pour mettre en place un « pilotage partagé » et développer « une culture commune » de l'ASH ;
- Renforcer le lien des corps d'inspection avec les MDPH et mieux articuler le travail des responsables académiques avec celui des commissions ;
- Mieux impliquer les IEN-ET et les IEN-IO dans la mise en place de la continuité des parcours – surtout à la sortie des UPI collège, au moment de l'orientation vers le lycée professionnel, les CFA, ou de l'insertion dans le milieu professionnel ;
- Systématiser la présence d'inspecteurs pédagogiques du second degré dans les jurys de 2CA-SH ;
- Inspecter plus souvent les professeurs impliqués dans la scolarisation d'élèves handicapés et formaliser la rédaction d'un paragraphe consacré à ce sujet dans les rapports d'inspection ;
- Contribuer à la mutualisation et à la diffusion des bonnes pratiques.

ANNEXES

Liste des académies interrogées ou visitées par les inspecteurs généraux de la commission :

- Aix-Marseille
- Amiens
- Besançon
- Bordeaux
- Caen
- Clermont-Ferrand
- Créteil
- Dijon
- Guyane
- Lille
- Limoges
- Lyon
- La Martinique
- Nantes
- Nice
- Orléans-Tours
- Paris
- Poitiers
- Rouen
- Strasbourg
- Toulouse
- Versailles

Rappel des recommandations du rapport de l'inspection générale de 2007

Les enjeux que représentent la scolarisation des élèves handicapés et son extension prévisible apparaissent comme suffisamment importants pour qu'un effort de mise en cohérence des actions soit consenti par les autorités compétentes, à tous les échelons administratifs et pédagogiques.

La mise en œuvre de la loi de 2005 est en cours et sa réussite passe par un certain nombre de conditions :

- 1. Renforcer l'encadrement administratif et pédagogique dans les collèges et les lycées**
 - en engageant les inspecteurs du second degré à s'impliquer davantage dans l'accompagnement, le suivi et l'animation des équipes pédagogiques, dans l'observation et la diffusion des pratiques innovantes, dans le pilotage du dossier auprès des recteurs,
 - en affirmant le rôle clef joué par les chefs d'établissement (inscription des initiatives dans les projets d'établissement, notamment).

- 2. Renforcer le pilotage académique** de façon à
 - réduire les inégalités entre les départements ainsi qu'entre le premier et le second degrés,
 - veiller à un développement et à une répartition équilibrée des moyens et des structures en relation avec la région,
 - permettre un meilleur pilotage pédagogique du dossier en ce qui concerne le second degré (s'appuyant notamment sur le groupe académique de pilotage institué auprès des recteurs depuis 2002, qui doit obligatoirement comprendre des IPR et/ou des IEN-EG/ET),
 - mieux articuler l'ensemble des démarches pédagogiques visant à répondre à des besoins éducatifs particuliers.

- 3. Faire de la formation la clef de voûte de la réussite du dispositif et mobiliser les IUFM**
 - prévoir une sensibilisation et une information générale sur le handicap et sur les conséquences scolaires des principales formes de besoins éducatifs particuliers,
 - prévoir un approfondissement des démarches pédagogiques visant à la différenciation et à l'adaptation des démarches aux besoins de publics scolaires en situation de handicap,
 - encourager des professeurs du second degré à se spécialiser (2CA-SH)
 - développer les formations *in situ* (établissements ou bassins),
 - mettre sur pied des formations mixtes (personnels d'encadrement, personnels enseignants, personnels d'accompagnement) pour développer des pratiques de travail en équipe autour de parcours personnalisés,
 - veiller à l'accompagnement institutionnel de l'alternance.

- 4. Veiller à la qualité et à la continuité de la scolarisation des élèves accueillis dans les instituts spécialisés et les structures sanitaires**
(en développant, notamment, des formes diverses de collaboration avec les écoles et les collèges)

- 5. Améliorer les dispositifs d'orientation** pour mieux assurer la continuité des parcours des élèves handicapés (élaboration des projets d'orientation au niveau des commissions, meilleure implication des conseillers d'orientation-psychologues dans les établissements)

- 6. Alléger les procédures de décision et rendre plus fluide la communication entre les instances**

- 7. Favoriser le développement de ressources et d'outils pédagogiques et faire connaître les nouveaux dispositifs**
 - en encourageant la politique de publication des CRDP (conventions avec les universités, les instituts spécialisés et l'INS-HEA),

- en mettant ces ressources en réseau afin de les rendre disponibles pour les enseignants,
 - en communiquant mieux en amont sur la mise en place d'un certain nombre de dispositifs pour permettre à plus d'élèves d'en bénéficier (notamment sur l'ouverture de l'épreuve optionnelle de LSF au baccalauréat).
- 8. Rendre plus attractive la fonction d'enseignant-référent** afin de pouvoir recruter des professeurs du second degré et de disposer de personnels qualifiés pour cette mission (en rétablissant leur prime ISOE par exemple, et en leur permettant d'être coordonnateurs d'UPI).
- 9. Consolider la fonction des AVS**
- en clarifiant leur statut
 - en harmonisant leurs missions
 - en prévoyant leur formation
- 10. Veiller au suivi thérapeutique des élèves handicapés,**
- en augmentant le nombre des SESSAD,
 - en prévoyant et en ménageant dans leur projet la place pour des prises en charge médicales et/ou éducatives de ces élèves et en améliorant les modes de collaboration entre Education nationale et secteurs sanitaire et social (conventions),
 - en développant des structures d'accueil sanitaire pour les adolescents en crise.

Listes des principaux textes publiés depuis la parution de la loi de février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées »

- Décret n° 2005-1752 du 30 décembre 2005 relatif au parcours de formation des élèves handicapés
- Décret n° 2005-1617 du 21 décembre 2005 relatif à l'organisation des examens et concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap
- Décret n° 2006-509 du 3 mai 2006 relatif à l'éducation et au parcours scolaire des jeunes sourds
- Arrêté interministériel du 17 août 2006 relatif aux enseignants référents et à leurs secteurs d'intervention
- Circulaire interministérielle n°2006-126 du 17 août 2006, relative à la mise en œuvre et au suivi du projet personnalisé de scolarisation ;
- Circulaire interministérielle n° 2006-076 du 31 juillet 2006 relative à la rentrée scolaire 2006 des élèves handicapés
- Circulaire interministérielle n° 2006-215 du 26 déc. 2006 relative aux examens et concours pour les candidats présentant un handicap
- Deux textes sont en voie de parution imminente (été 2008) : un décret portant sur la coopération entre les établissements médico-sociaux et les établissements scolaires pour la scolarisation des élèves handicapés et un arrêté relatif à la création et à l'organisation des unités d'enseignement.