

# Atouts et limites des dispositifs d'inclusion à l'école maternelle (France)<sup>1</sup>

Gilles Pétreault  
Vice-président de l'OMEP-France  
Représentant de l'OMEP-Monde à l'UNESCO

Les questions d'inclusion sont fortement liées à un contexte culturel et institutionnel : les priorités peuvent être différentes selon les pays (notamment selon les discriminations considérées comme nécessaires à traiter), tandis que les évolutions souhaitées ont nécessairement à s'inscrire dans la réalité du fonctionnement du pays, d'un point de vue social, financier ou fonctionnel, via des structures existantes ou à créer, par des modalités de traitement des situations collectives ou individuelles.

## La notion d'inclusion dans le domaine de l'éducation

À l'origine, sur le plan international, la notion d'inclusion se fonde notamment sur les travaux de l'UNESCO et la déclaration de Salamanque<sup>2</sup> de 1994 ; elle est centrée sur les « *élèves à besoins éducatifs spéciaux* », ceux-ci devant « *pouvoir accéder aux écoles ordinaires* » avec la perspective de « *créer progressivement des écoles intégratrices* ».

## Une priorité : lutter contre l'exclusion

L'inclusion est d'abord une lutte contre l'exclusion, que celle-ci consiste à vivre et à être scolarisé dans des établissements spéciaux, à l'écart des autres, ou bien à appartenir à une catégorie vulnérable de la population qui ne dispose pas des mêmes chances de réussite. Des personnes peuvent être discriminées du fait de leur situation, quelle que soit la caractéristique retenue.

Dans ses orientations plus récentes, l'UNESCO met en avant la notion de personne ou de groupe vulnérable. Les objectifs de développement durable pour l'éducation promus visent ainsi à « **éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle** » ou encore à « **fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous** »<sup>3</sup>.

Cette perspective est également présente dans les travaux de l'OCDE sur le bien-être des enfants vulnérables<sup>4</sup>, appelant les pays à « investir dans les enfants vulnérables [...] pour des sociétés plus résilientes et des économies inclusives », par la mise en œuvre de stratégies transversales de bien-être axées sur l'autonomisation des familles vulnérables. L'éducation, dès la petite enfance, est particulièrement sollicitée pour :

- renforcer les compétences émotionnelles et sociales des enfants ;

<sup>1</sup> Cet article développe une communication effectuée durant la *Conférence de l'OMEP-Europe* le 5 mai 2023.

<sup>2</sup> Cf. UNESCO, *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*,

<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>

<sup>3</sup> ODD4 : <https://www.agenda-2030.fr/17-objectifs-de-developpement-durable/article/odd4-veiller-a-ce-que-tous-puissent-suivre-une-education-de-qualite-dans-des>

<sup>4</sup> Cf. OECD (2019), *Changing the Odds for Vulnerable Children: Building Opportunities and Resilience*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a2e8796c-en>

- renforcer la protection de l'enfance ;
- améliorer la santé et les résultats scolaires des enfants ;
- réduire la pauvreté et la privation matérielle des enfants.

Cette volonté de lutter contre les exclusions donne lieu à des politiques spécifiques qui mobilisent plusieurs secteurs de l'action publique et, pour chacune d'entre elles, une palette de moyens adaptés (p. e. : évolution des lois et règlements, apports de financements ciblés, organisations et coordination d'instances dédiées au traitement de questions définies et de situations individuelles), engendrant des réponses polymorphes qui peuvent concerner des groupes définis ou des individus dont les droits ont été reconnus.

## Une ambition : assurer la cohésion de sociétés diversifiées

Au-delà de ces politiques ciblées, la notion d'inclusion renvoie fondamentalement à des valeurs qui se veulent universelles. Selon la déclaration d'Incheon<sup>5</sup>, l'inclusion s'inscrit dans « *une vision humaniste de l'éducation et du développement* »<sup>6</sup>. Ce ne sont pas alors seulement quelques publics bien définis qui sont concernés, mais toute la société puisqu'il « *convient d'assurer à tous une éducation inclusive, par l'élaboration et la mise en œuvre de politiques publiques transformatrices qui prennent en compte la diversité des apprenants et de leurs besoins* »<sup>7</sup>.

L'agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive<sup>8</sup> va dans la même direction, cherchant à promouvoir l'amélioration des résultats de tous les apprenants. Ses recommandations<sup>9</sup> visent à favoriser les pratiques collaboratives, à aider les chefs d'établissement, à rendre compte de l'éducation inclusive, à personnaliser par l'écoute des apprenants, à développer la formation professionnelle pour l'éducation inclusive ainsi que des approches pédagogiques pour tous.

Nourrissant à la fois une attention portée à certains groupes et l'ambition de s'adresser à tous, l'inclusion dans des politiques publiques ou éducatives peut se traduire par des dispositions très diverses qui se veulent complémentaires et se montrent souvent complexes, avec des visées différentes en termes d'inclusion.

## Un modèle : permettre à tous les élèves d'apprendre dans une même classe

L'objectif reste le même depuis la déclaration de Salamanque (1994) : « les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires ».

Cette volonté politique, au niveau international, s'est renforcée entre :

- 1994, où les « écoles ordinaires ayant une orientation intégratrice » sont valorisées,
- Et 2019, lorsque la rapporteuse spéciale des Nations Unies sur les droits des personnes handicapées demande par exemple à la France de « *fermer les établissements médico-sociaux existants afin de permettre à tous les enfants handicapés d'être scolarisés dans des établissements ordinaires et de bénéficier de l'aide appropriée* ».

Le modèle de l'inclusion vise à une scolarisation de tous les élèves exclusivement dans des écoles ordinaires, avec l'appui d'aides spécifiques.

<sup>5</sup> UNESCO, *Éducation 2030. Déclaration d'Incheon et cadre d'action vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*, 2016, <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdq4-2016-fr.pdf>

<sup>6</sup> Elle est fondée sur « *les droits de l'homme et la dignité, la justice sociale, l'inclusion, la protection, la diversité culturelle, linguistique et ethnique, ainsi que sur une responsabilité et une redevabilité partagées* » (*Ibidem*, p. iv).

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 7.

<sup>8</sup> *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. Il s'agit d'un organisme indépendant qui sert de plate-forme de coopération aux 31 pays membres dans le domaine des besoins éducatifs particulier et de l'éducation inclusive. La France y a adhéré en 1996. <https://www.european-agency.org/Fran%C3%A7ais/publications>

<sup>9</sup> Cf. *Raise Achievement for all Learners (RA4AL) / Améliorer les résultats de tous les apprenants, messages-clés du projet*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra4al-key-messages\\_RA4AL-summary-FR.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra4al-key-messages_RA4AL-summary-FR.pdf) (2012).

## Un objectif : parvenir à une inclusion qualité

Il ne suffit pas de scolariser un enfant en situation vulnérable dans une classe pour qu'il bénéficie de tous les apprentissages qui y sont effectués, plusieurs conditions sont nécessaires à réunir pour qu'un tel schéma puisse fonctionner. Mel Ainscow a conduit de nombreux travaux sur l'inclusion, et il identifie notamment trois facteurs majeurs de progrès au regard des pratiques existantes :

« L'amélioration de la présence, de la participation et de la réussite de tous les élèves. Ici, la présence concerne le lieu où les enfants sont éduqués, ainsi que la fiabilité et la ponctualité de leur présence ; la participation concerne la qualité de leurs expériences pendant qu'ils sont présents et elle doit donc intégrer les points de vue des apprenants eux-mêmes ; enfin, la réussite concerne les résultats de l'apprentissage dans l'ensemble du programme, et pas seulement aux résultats des tests ou des examens.<sup>10</sup>

Ces critères nous guideront pour apprécier les effets possibles des dispositifs existants en maternelle.

## Les atouts de l'école maternelle pour l'inclusion

L'école maternelle française dispose de trois atouts majeurs pour favoriser l'inclusion des publics vulnérables ou pouvant subir des discriminations : un accès universel à l'école, des lois claires quant à l'inclusion et l'existence de dispositifs d'aide en destinés aux enseignants et aux enfants.

### Un accès de tous les enfants à l'école maternelle

À partir de lois fondamentales, l'accès de tous les enfants à l'école maternelle s'est construit progressivement.

L'école maternelle se caractérise d'abord par l'existence d'un système national, piloté par l'État (qui finance les enseignants et fixe les programmes), avec des obligations faites aux communes qui contribuent de leur côté à environ un tiers du coût de cette éducation préscolaire. Ces mesures apportent une unité, donnent de la visibilité et une relative simplicité d'accès à cette scolarité pour les parents.

La seconde caractéristique importante est celle de la gratuité pour les parents. Ce n'est pas le cas dans le secteur de la petite enfance. Ainsi, depuis longtemps, les familles inscrivent leur enfant à la maternelle dès trois ans.

La généralisation de la scolarité en maternelle a été cependant progressive, avec toute la classe d'âge concernée pour les 5 ans dans les années 1970, celle des 4 ans dans les années 1980, les 3 ans dans les années 1990. Depuis 2019, l'obligation d'instruction à 3 ans (sauf en cas de dérogation demandée par les parents) permet de réellement intégrer les populations les plus vulnérables qui pouvaient être découragées d'aller à l'école (en situation de handicap, gens du voyage), ou bien pour lutter contre les risques de dérives sectaires, ou encore prévenir des risques de maltraitance.

Cette généralisation doit permettre de répondre au premier critère de qualité, celui de la présence.

### Une « scolarisation inclusive » affirmée par la loi

La loi sur l'éducation de 2013 a renforcé la politique d'inclusion. Elle indique que le service public d'éducation "reconnait que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser [et] veille à la **scolarisation inclusive** de tous les enfants, sans aucune distinction".

---

<sup>10</sup> Cf. Mel Ainscow, 2020: *Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences*, [https://www.researchgate.net/publication/339692750\\_Promoting\\_inclusion\\_and\\_equity\\_in\\_education\\_lessons\\_from\\_international\\_experiences](https://www.researchgate.net/publication/339692750_Promoting_inclusion_and_equity_in_education_lessons_from_international_experiences)

Les enquêtes conduites auprès des enseignants notamment montrent que cette obligation de scolarité inclusive a bien été perçue, qu'elle est considérée comme appartenant pleinement au métier, même si les difficultés à la mettre en place sur le plan pédagogique restent très importantes.

## Des mesures particulières pour favoriser l'inclusion

Des dispositions adaptées à l'école maternelle pour favoriser l'inclusion existent. Elles peuvent être seulement pédagogiques, ou bien s'appuyer sur des professionnels supplémentaires, ou encore, depuis peu en maternelle, reposer sur l'adaptation ou l'apport de structures spécifiques.

Ces dernières existent très peu à l'école maternelle, l'option du législateur étant ici que les enfants venant de communautés vulnérables apprennent dans les écoles et classes ordinaires au contact des autres dans le cours usuel des activités proposées.

## Des mesures surtout pédagogiques pour lutter contre les discriminations

Les mesures peuvent porter sur la pédagogie, qu'elles soient intégrées au programme d'enseignement ou qu'elles relèvent de recommandations spécifiques, ou bien prévoir la mise en place de dispositifs spécifiques.

### L'égalité garçon-fille

En France, l'éducation des filles et des garçons était séparée jusqu'en 1970. La mixité est inscrite dans la loi pour tout le système éducatif depuis 1975.

L'École compte parmi ses missions fondamentales celle de garantir l'égalité des chances des filles et des garçons. C'est le sens des articles L121-1 et L312-17-1 du Code de l'éducation qui disposent que l'École contribue, à tous les niveaux, à favoriser la mixité et l'égalité entre les femmes et les hommes, notamment en matière d'orientation, ainsi qu'à la **prévention des préjugés sexistes et des violences faites aux femmes**.<sup>11</sup>

Les actions proposées concernent surtout le second degré (élèves et formation des enseignants). Pour les enfants de 3 à 6 ans, des principes figurent dans les programmes : « L'école maternelle construit les **conditions de l'égalité**, notamment entre **les filles et les garçons** »<sup>12</sup>. Une mention particulière pour l'éducation physique figure également : « *La participation de tous les enfants à l'ensemble des activités physiques proposées, l'organisation et les démarches mises en œuvre cherchent à lutter contre les **stéréotypes** et contribuent à la **construction de l'égalité entre filles et garçons**.*

Un travail important est effectué par certains enseignants et certaines équipes pédagogiques dans le cadre de leur projet d'école sur cet aspect (accès aux jeux de symbolisation notamment, conduite des activités motrices). Globalement, les ressources pédagogiques des sites officiels sont faibles, quasi inexistantes pour la maternelle, et la mise en œuvre de cette politique repose sur les initiatives des équipes pédagogiques<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Cf. Eduscol <https://eduscol.education.fr/1629/egalite-filles-garcons-et-prevention-des-violences-sexistes-et-sexuelles>  
<https://eduscol.education.fr/1629/egalite-filles-garcons-et-prevention-des-violences-sexistes-et-sexuelles>

<sup>12</sup> In Programmes de l'école maternelle, 2022

<sup>13</sup> Un texte de 2000 est toujours en vigueur, mais il ne concerne pas l'école maternelle :  
<https://www.education.gouv.fr/bo/2000/hs10/hs10.htm>

## Les enfants nouveaux arrivants allophones et enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs

L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers.<sup>14</sup>

Des dispositifs de soutien à l'acquisition de la langue française avec des enseignants spécifiques existent, mais ils ne concernent les élèves qu'à partir de l'école élémentaire<sup>15</sup>. Cependant, des actions d'initiative locale sont aussi proposées en maternelle, notamment sous forme de ressources pédagogiques.<sup>16</sup>

Les enseignants ont à adapter leur action à ces publics dont la présence à l'école est plus ou moins durable (hébergements temporaires, projets de départ familiaux vers une autre région ou un autre pays) et dont les besoins sont très différents :

- Pour les allophones : mise en place d'une pédagogie issue du français langue étrangère / français langue de scolarisation (phonétique, structures de la langue, lexique), organisation de groupes et recherche de stratégies pour favoriser les échanges linguistiques avec les pairs, attention redoublée envers l'enfant lorsque l'enseignant s'adresse à lui, construction de relations avec les parents ou représentants légaux,...
- Itinérants et voyageurs : obtenir la confiance des familles pour une fréquentation régulière (c'est en général maintenant le cas pour l'école maternelle), adapter les ressources et activités aux besoins des enfants (p.e. équilibre intérieur/extérieur).

Pour soutenir les enseignants qui accueillent ces publics, il existe dans chaque académie un service d'appui aux enseignants permettant de fournir du matériel pédagogique et des conseils sur l'organisation et la conduite de classe, le centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV).

----

Ces publics particuliers font l'objet de mesures spécifiques, actualisées de temps en temps, depuis les années 70. Des indications complémentaires sont également publiées pour tenir compte de l'évolution de la société et répondre aux besoins de publics nouvellement identifiés comme vulnérables, par exemple une circulaire récente<sup>17</sup> porte sur l'accueil d'élèves transgenres.

## Des professionnels en appui à l'école maternelle

### Un appui aux enseignants : les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

Depuis une cinquantaine d'années, des professionnels spécialisés au sein de l'éducation nationale interviennent pour la prévention des difficultés scolaires. Ces « réseaux d'aides spécialisées » sont composés d'un psychologue et d'un ou deux spécialistes de la pédagogie. Le nombre de personnels<sup>18</sup> qui y travaillent s'est stabilisé à environ 10 000.

---

<sup>14</sup> Cf. <https://www.ac-nice.fr/les-eleves-allophones-nouvellement-arrives-et-les-enfants-issus-de-familles-itinerantes-et-de-121787#:~:text=L%27inclusion%20dans%20les%20classes%20ordinaires%20constitue%20la%20modalit%C3%A9,n%C3%A9cessite%20temporairement%20des%20am%C3%A9nagements%20et%20des%20dispositifs%20particuliers.>

<sup>15</sup> Cf. Circulaire 2012-141, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*, <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>

<sup>16</sup> Cf. [https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/p2\\_845308/jeunes-enfants-plurilingues?cid=p1\\_611075&portal=p1\\_610272](https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_845308/jeunes-enfants-plurilingues?cid=p1_611075&portal=p1_610272)

<sup>17</sup> Cf. <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo36/MENE2128373C.htm>

<sup>18</sup> Cf. IGÉSR, *L'organisation, le fonctionnement et l'évaluation des effets des réseaux d'aides aux élèves en difficulté*, février 2021, 37 p. [Ici p. 7] <https://www.education.gouv.fr/l-organisation-le-fonctionnement-et-l-evaluation-des-effets-des-reseaux-d-aides-specialisees-aux-326800>

Toute école a une équipe référente qu'elle peut solliciter en cas de besoin, d'interrogation sur la situation d'un enfant. La relation peut être informelle pour des demandes de conseils à l'enseignant ou suppose un accord explicite de la famille lorsqu'il s'agit de caractériser les difficultés observées.

Leurs capacités d'intervention restent limitées<sup>19</sup> et les élèves d'élémentaire sont généralement privilégiés, notamment lors de l'apprentissage systématique de la lecture. Cependant, les réseaux interviennent dès la maternelle, notamment pour des bilans psychologiques lorsqu'une interrogation existe sur des besoins d'accompagnement (examen nécessaire à la reconnaissance de handicap), ou bien, plus rarement, pour des séances collectives d'observation des enfants lors d'activités afin d'échanger ensuite avec l'enseignant et réfléchir aux meilleures situations possibles.

Ces dispositifs sont bien intégrés au fonctionnement des écoles. Des explications sur la présence de tel ou tel professionnel dans la classe et son rôle, sur le départ temporaire d'un enfant pour un bilan, sont régulièrement apportés par les enseignants aux autres élèves. Le retour de l'élève est aussi à accompagner pour qu'il continue de s'inscrire dans la dynamique des apprentissages conduits en classe.

Certains enfants peuvent aussi avoir des soins et s'absenter de l'école pour un temps, une heure ou une demi-journée. L'accompagnement de ces ruptures contribue aussi à une école inclusive : faire que les élèves trouvent toujours leur place, qu'elle soit reconnue par les autres enfants, que la réponse à un besoin particulier ne soit pas la cause d'une quelconque forme d'exclusion.

Ces analyses et échanges entre professionnels sont précieux pour identifier les besoins et pour rechercher les meilleures organisations ou attitudes pédagogiques à adopter pour tel ou tel enfant. C'est un dispositif très positif pour favoriser l'inclusion.

## Un dispositif d'appui aux élèves en situation de handicap

### *La reconnaissance de handicap*

Pour favoriser l'inclusion, la loi<sup>20</sup> française du 11 février 2005 d'une part rend inconditionnel le droit à l'inscription de tout enfant ou adolescent dans l'école ou l'établissement le plus proche de son domicile, d'autre part fait obligation à l'État, chaque fois que l'enfant peut effectivement fréquenter le milieu ordinaire, de mettre en œuvre les moyens financiers et humains nécessaires.

Un ensemble de dispositions très diverses peut être pris pour faciliter la scolarisation des élèves en situation de handicap : allocation pour une éducation spéciale, transports individuels gratuits, fourniture d'équipements particuliers (appareils auditifs, mobilier) et, dans le domaine scolaire, l'attribution d'une « aide humaine » (accompagnants d'élèves en situation de handicap, AESH), de matériel pédagogique adapté ou encore pour certains d'une orientation vers un dispositif adapté.

Pour qu'un enfant puisse bénéficier d'une ou plusieurs de ces mesures, une reconnaissance de handicap doit être prononcée. Elle ne peut avoir lieu qu'à la demande des parents. C'est une étape très difficile, en particulier pour les familles et l'école maternelle joue nécessairement ici un rôle important.

Avant 3 ans, 54 % des enfants en situation de handicap sont gardés exclusivement par leurs parents (contre 32 % pour les autres)<sup>21</sup>. L'inclusion chez les assistantes maternelles reste très faible tandis qu'en crèche, ils sont accueillis à temps très partiel.

À l'école maternelle, si certains enfants arrivent avec des aménagements déjà décidés et à mettre en place, un recoupement d'enquêtes montrait en 2018 que la proportion d'enfants en situation de handicap non scolarisés était faible pour les 5 et 6 ans (2 et 1 %), plus importante pour les 4 ans (6 %) et très importante

<sup>19</sup> On compte 1,76 emplois pour 1000 élèves en moyenne au niveau national (cf. Ibidem, p. 9).

<sup>20</sup> Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000809647/>

<sup>21</sup> Cf. Haut conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge (HCFEA), *Accueillir et scolariser les enfants en situation de handicap de la naissance à 6 ans et accompagner leur famille, Rapport adopté par consensus le 5 juillet 2018*, 153 p. [Ici, pp. 50-53] [https://www.hcfea.fr/IMG/pdf/Rapport\\_inclusion\\_handicap-petite\\_enfance\\_VF-2.pdf](https://www.hcfea.fr/IMG/pdf/Rapport_inclusion_handicap-petite_enfance_VF-2.pdf)

pour les 3 ans (41 %) ; l'obligation scolaire à 3 ans de 2019 aura dû permettre l'inscription à l'école de 1 800 à 2 000 enfants handicapés en France.<sup>22</sup>

L'école est un lieu de vie sociale et d'apprentissage qui révèle des situations de handicap et le taux d'enfants en situation de handicap passe de 0,6 % de la population à 3 ans, à « environ 2 % » à 6 ans<sup>23</sup>, soit une multiplication par 3,7. La plupart des écoles maternelles auront à gérer une demande de reconnaissance de handicap.

L'existence de difficultés à aider l'enfant à réaliser les apprentissages attendus va conduire l'enseignant à prendre des avis complémentaires en équipe pédagogique avant d'engager les parents à formuler une demande de reconnaissance de handicap. L'entrée dans les démarches nécessaires est naturellement douloureuse pour les familles et le rôle, le plus souvent informel, de l'enseignant à la fois essentiel et délicat pour rassurer les parents, éviter d'éventuels conflits et faire avancer des procédures qui mobilisent des expertises diverses.

Il faut aussi aménager très vite l'enseignement dans la classe pour tenir compte des difficultés constatées (organisation de l'espace, temps d'accueil de la famille et d'accompagnement par l'assistant ou d'autres intervenants, activités spécifiques éventuelles...), puis les revoir après que les moyens complémentaires auront été apportés.

### *Un fort développement de l'accompagnement humain*

Parmi les mesures possibles, la plus fréquemment demandée et presque toujours accordée lorsque les avis des professionnels sont convergents, consiste en la mise en place d'un « accompagnement humain » qui peut être prononcé pour tout ou partie du temps scolaire afin de faciliter les actes de la vie quotidienne, l'accès aux activités d'apprentissage, ainsi que les activités de la vie sociale et relationnelle<sup>24</sup>.

Cette compensation relève, pour tout le temps scolaire, du ministère de l'éducation nationale, qu'il s'agisse du recrutement, de la formation, de l'organisation du service et de la rétribution des Accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH). En vingt ans leurs conditions d'exercice se sont stabilisées et améliorées, avec par exemple des contrats à durée indéterminée. Ils restent cependant mal rétribués, avec un salaire de base modeste et du fait de la pratique de contrats à temps incomplet (généralement 24 heures par semaine à l'école)<sup>25</sup>.

Dans le premier degré en 2020, l'accompagnement humain concerne les deux tiers des élèves en situation de handicap<sup>26</sup> et le nombre d'AESH connaît une très forte croissance<sup>27</sup> depuis 2017, passant de 90 000 à 132 000, soit une augmentation de 46 %.

Le ministère de l'éducation s'efforce de réguler cette augmentation qui engendre des coûts supplémentaires, des difficultés de recrutement et une organisation lourde par différentes mesures visant à rationaliser l'organisation (création des PIAL, pôles inclusifs d'accompagnement localisé), recherchant des voies pour faire évoluer la réglementation, tout en s'efforçant de mieux professionnaliser ces personnels.

### *Faire fonctionner une classe maternelle avec un ou des AESH*

La présence d'un AESH auprès d'un élève dans une classe maternelle est en général bien accueillie, d'autant que les enseignants ont généralement participé au dossier de demande. Les atouts sont importants lorsqu'il

<sup>22</sup> Cf. Haut conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge (HCFEA), *Accueillir et scolariser les enfants en situation de handicap de la naissance à 6 ans et accompagner leur famille, Rapport adopté par consensus le 5 juillet 2018*, 153 p. [Ici, p. 73]

[https://www.hcfea.fr/IMG/pdf/Rapport\\_inclusion\\_handicap-petite\\_enfance\\_VF-2.pdf](https://www.hcfea.fr/IMG/pdf/Rapport_inclusion_handicap-petite_enfance_VF-2.pdf)

<sup>23</sup> *Ibidem*, pp. 71-73.

<sup>24</sup> Cf. Circulaire NOR : MENE1712905C du 3 mai 2017 relative aux *missions et activités des personnels chargés de l'accompagnement des élèves en situation de handicap*.

<sup>25</sup> Un temps complet représenterait 1700 à 2100 € mensuels ; la pratique du temps incomplet limite les revenus à des sommes de 800 à 900€ mensuels. Cela reste inférieur au seuil de pauvreté (à 60 % du revenu médian : 1102 € pour une personne seule en 2019) qui concerne 14,6 % de la population (hors DOM).

<sup>26</sup> Cf. *RERS 2021* (3.08 et 4.21).

<sup>27</sup> Les données issues de plusieurs sources statistiques et d'informations fournies ponctuellement par différents ministères se trouvent à l'adresse suivante : <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page785.htm>

s'agit de rassurer certains enfants et de les inscrire dans des protocoles stricts (TSA, élèves sourds signants), d'apporter une aide à la vie quotidienne parfois assez spécialisée, notamment pour des handicaps moteurs et somatiques, ou encore de mieux canaliser certains enfants, de réguler leur éventuelle agressivité envers les autres.

Malgré ces avantages évidents, la présence d'un AESH ne résout pas nécessairement tous les aspects d'une inclusion de qualité. Si le critère de présence et au moins une partie du critère de participation sont remplis du fait de la conception du dispositif, les aspects relevant de la stimulation pour progresser ou de la qualité des apprentissages réalisés peuvent se trouver confrontés à des difficultés structurelles ou fonctionnelles :

- Un tel dispositif modifie les relations entre **l'élève, l'AESH et l'enseignant**, avec des incidences possibles sur la mise en œuvre pédagogique. Selon les personnes, la communication effective peut aller de la « transparence » de l'AESH, où l'éducateur ne s'adresse qu'à l'élève, à une « délégation » complète de la mise en œuvre des activités par l'AESH, sans parler alors directement avec l'élève. Parfois même, l'AESH est chargé de l'adaptation à l'enfant des activités proposées à l'ensemble de la classe alors qu'il s'agit d'une responsabilité (redoutée)<sup>28</sup> de l'enseignant.
- L'accompagnement est individuel et peut influencer sur les relations entre **l'enfant en situation de handicap et les autres élèves** de la classe, l'AESH pouvant devenir son interlocuteur privilégié et réduire très fortement les relations avec les autres. Une limitation des relations avec les pairs peut avoir des effets sur construction des compétences affectives et relationnelles, sur les apprentissages eux-mêmes, également sur le sentiment d'être inclus dans la classe.
- Le mode d'attribution joue aussi sur les **relations avec la famille** qui peut avoir tendance à penser que l'AESH joue un rôle d'éducateur particulier. Ainsi, quand un AESH s'occupe de plusieurs enfants à la fois, certaines familles protestent, estimant que leur droit à compensation n'est pas respecté ; ou bien elles cherchent à s'informer des activités en classe directement auprès de l'AESH – voire à mettre en cause l'attitude de l'enseignant –, ou bien encore, dans quelques cas extrêmes, à solliciter l'AESH pour des services personnels (reconduire l'enfant...).

Pour remplir leur fonction d'inclusion, ces interventions très individualisées doivent être préparées et planifiées en fonction des objectifs d'apprentissage (avec les adaptations nécessaires), mises en place de façon concertée entre l'enseignant et l'AESH, mais aussi faire que la communication avec les autres enfants soit facilitée pour participer à des activités collectives, l'AESH s'écartant alors pour réguler si nécessaire les relations.

La qualité de l'inclusion dépend autant de la professionnalisation des AESH, qui reste à améliorer, que de celle des enseignants eux-mêmes, à approfondir s'agissant des adaptations et pour apprendre à conduire des activités à visée pédagogique en « équipe de classe » avec des auxiliaires éducatifs particuliers.

Aux AESH, il faut ajouter les *agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM)*, presque toutes les classes maternelles sont pourvues d'un tel assistant rétribué par les communes. Chargés au départ d'apporter simplement une aide à la vie quotidienne, notamment pour la propreté, ces personnels sont de plus en plus sollicités pour encadrer de petits groupes d'enfants dans des activités d'apprentissage à certains moments de la journée. Leur rôle devient ainsi plus fortement « éducatif ». et l'enseignant a à gérer simultanément des personnes ayant des rôles différents au sein de la classe.

---

<sup>28</sup> Cf. OCDE, *L'enseignement à la loupe n° 40*, « Soutenir les élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation : une priorité stratégique pour l'enseignement primaire », 6 p. [Issu des Résultats de l'enquête TALIS 2018, vol. I et II]. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/2c72bb6d-fr.pdf?expires=1679640066&id=id&accname=guest&checksum=A113941ED170DEFD4B3C3DE3E3F168B6>

- « En moyenne 38 % des enseignants en poste dans l'enseignement primaire jugent l'adaptation de leurs cours pour les élèves ayant des besoins spécifiques comme une source de stress professionnel. »
- « Quelque 57 % des enseignants, en moyenne dans tous les pays participants, estiment que des ressources supplémentaires sont indispensables pour aider les élèves ayant des besoins spécifiques dans l'enseignement primaire. »
- « Les résultats suggèrent que la plupart des enseignants ont toujours besoin d'une formation pour enseigner aux élèves ayant des besoins spécifiques, qu'ils aient ou non participé à des activités de formation professionnelle antérieures ». Il s'agit en fait un besoin constant de soutien.

Pour répondre à de telles évolutions et favoriser l'inclusion, la formation professionnelle devient un enjeu crucial : elle doit d'abord renforcer la professionnalité de chacune des catégories concernées, mais surtout les aider à mieux travailler ensemble. Des formations intercatégorielles (enseignants, AESH, ATSEM) très localisées, avec un accompagnement régulier de la part de l'encadrement ainsi que des analyses de pratiques dans les classes constituent certainement la meilleure réponse. Ceci reste très difficile à mettre en œuvre, du fait des différences de statut, d'employeur ou de nécessaire maintien de l'organisation des activités pour les élèves.

Outre cette question de la formation, pour que les AESH deviennent de véritables « assistants pédagogiques » au service de l'inclusion de tous les élèves d'une classe, il faudra des évolutions délicates à mettre en place politiquement :

- Effectuer des changements dans la loi et la réglementation qui en découle afin d'attribuer les « aides humaines » aux écoles et non à un individu précis pour un temps déterminé, passant ainsi de la compensation individuelle à une forme d'accessibilité pour tous, tout en maintenant la quantité et en accroissant la qualité des ressources ;
- Consolider le cadre d'emploi des AESH, pour qu'il soit reconnu, suffisamment rétribué avec des temps complets, et la mise en place de formations plus soutenues.

Au-delà de mesures structurelles pour mieux « être avec les autres », la réalité de l'inclusion se joue dans les détails de la relation pédagogique, dans la bonne compréhension des besoins de chacun des élèves, dans la clarté des objectifs d'apprentissage au regard du programme d'enseignement, dans l'attitude de l'éducateur et de ses aides envers l'enfant pour le faire progresser et faciliter ses relations avec ses pairs.

## De nouveaux dispositifs à l'école maternelle

La politique d'inclusion privilégie l'appartenance de l'élève en situation de handicap à son environnement usuel (l'école du quartier en classe ordinaire), mais des écoles maternelles ont vu récemment s'installer et se développer des classes spéciales pour certains types de handicap, d'une part pour les enfants sourds bilingues (LSF + français écrit), d'autre part pour les enfants avec trouble du spectre de l'autisme ou du neurodéveloppement.

Outre une volonté affirmée d'aller vers plus d'inclusion, au moins sous la forme de « franchir la même porte que les autres » et d'avoir des temps en classe ordinaire, un point de départ commun à ce développement est celui de la méfiance des familles envers les options thérapeutiques, éducatives et même culturelles traditionnelles des établissements médico-sociaux.

Pour les enfants sourds, des générations ont été éduquées dans des instituts qui suivaient l'approche oraliste officielle et beaucoup en ont souffert. La reconnaissance de la langue des signes française et du bilinguisme en 1992 a permis à certaines familles de demander un enseignement, mais les formations et les structures n'ont que peu évolué dans le médico-social. Une forte pression des familles a conduit à créer des filières bilingues dans les écoles et établissements du second degré, avec les moyens de l'éducation nationale. Les villes avec des filières suffisamment étoffées restent rares (Toulouse, Lyon, Poitiers...), elles rassemblent des effectifs très limités et fonctionnent difficilement, notamment du fait de compétences manquantes en LSF ; les classes maternelles spécifiques restent rares, scolarisant au total une cinquantaine d'élèves.

Pour les enfants avec des troubles du spectre de l'autisme, le rejet portait surtout sur la psychologie clinique/la psychanalyse, très présente dans la tradition française, notamment en milieu hospitalier ou médico-social, pour se tourner vers des options plus pragmatiques issues de la tradition comportementaliste et des travaux de recherche récents sur le neurodéveloppement. Des plans pluriannuels de développement sur les troubles du spectre de l'autisme se sont succédé, avec comme priorité scolaire la création de classes dans des écoles maternelles et, puis, depuis quelques années, en élémentaire. Ces classes spéciales relèvent du médico-social et sont fortement dotées (avec un ratio proche d'un personnel pour un élève), avec des

professionnels formés et supervisés. Elles continuent de se développer avec 54 créations à la rentrée 2022, leur nombre atteint 307 classes et concernent environ 2 000 enfants.<sup>29</sup>

Si le nombre total de ces classes spéciales à l'école maternelle reste au bout du compte modeste<sup>30</sup>, leur implantation comporte toujours une ambition d'inclusion, sous des formes diverses :

- des enfants du dispositif participent à des temps en classe « ordinaire », étant presque toujours accompagnés par un professionnel du dispositif (AESH par exemple) ;
- des activités sont organisées conjointement entre l'enseignant du dispositif et celui d'une classe ordinaire, souvent avec des effectifs très allégés ;
- des élèves des classes ordinaires sont intégrés à des activités au sein du dispositif spécial (accueil par exemple).

Pour permettre de telles organisations, l'école se doit de construire des projets avec les dispositifs, de les faire partager à la communauté éducative, de convaincre les parents que ces organisations ne se font pas au détriment de leurs enfants.

Tout projet suppose, au sein de l'école, un important travail de recherche de points de coopération, de conception d'activités adaptées avec des objectifs d'apprentissage différenciés, de suivi attentif des enfants et d'appréciation de leurs progrès, impliquant souvent toute l'école pour mettre en place les organisations nécessaires.

L'ensemble des compétences professionnelles est ici mobilisé, tandis que l'organisation collective doit être suffisamment maîtrisée pour la transformer utilement, de façon temporaire ou régulière. Les pratiques d'inclusion convergent vers la classe ordinaire dont le fonctionnement doit évoluer pour que tous les élèves puissent conduire des apprentissages adaptés à leur situation.

## Des classes spécifiques dans les écoles maternelles

Dans les écoles maternelles, dans les quartiers où les difficultés sociales sont importantes en réseau d'éducation prioritaire, on rencontre également deux dispositifs particuliers organisés par classe.

Cette tendance est relativement récente, leur création datant de 2012 et de 2017.

Il s'agit tout d'abord de la scolarisation des enfants de 2 à 3 ans, via des dispositifs particuliers<sup>31</sup> (un enseignant, un assistant, un effectif limité, des locaux aménagés, des temps repensés, des parents plus présents...). Cette politique est en baisse, passant de 11,6 à 9,4 % des 2-3 ans entre 2013 et 2020.<sup>32</sup>

Depuis 2021, on compte aussi des classes à effectifs allégés pour faciliter l'apprentissage de la lecture au cours de la dernière année de l'école maternelle. Cette mesure entraîne une évolution des besoins s'agissant de la taille des salles de classe et de leur nombre. La réduction de la taille des classes en REP+, les classes de GS comptent maintenant environ 15 élèves par classe au lieu de 22 pour les autres niveaux ;<sup>33</sup>

Ces organisations touchent à la structure même, portent sur des classes entières. Les questions d'inclusion portent alors essentiellement sur le fonctionnement des écoles, sur la capacité des équipes à bien travailler ensemble malgré des conditions d'exercice différentes, plus favorables pour les personnels des dispositifs qui ont d'ailleurs été recrutés par des procédures spécifiques, n'appartenant pas en général aux équipes antérieurement.

<sup>29</sup> Chaque unité est limitée à 7 élèves. Cf. <https://handicap.gouv.fr/autisme-et-tnd-tout-savoir-sur-la-rentree>

<sup>30</sup> On dénombre 98447 classes préélémentaires en France (cf. RERS 2022, p. 29, T3). Sans ajouter les 9 075 classes mixtes, ces 307 classes spécifiques représentent 0,31 % de l'ensemble.

<sup>31</sup> Cf. <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo3/MENE1242368C.htm> et <https://eduscol.education.fr/110/la-scolarisation-des-enfants-de-moins-de-trois-ans>. La scolarité des deux à trois ans a été forte durant une période en France, mais elle se déroulait dans des conditions d'accueil de moindre qualité.

<sup>32</sup> Cf. RERS 2021, p. 67, T3

<sup>33</sup> Cf. DEPP, Note d'information n° 23-05, février 2023 ;

<https://www.education.gouv.fr/la-rentree-2022-la-taille-des-classes-continue-de-diminuer-dans-le-premier-degre-344468>

Des tensions peuvent ainsi apparaître sur l'usage des locaux collectifs (salle de motricité, espaces extérieurs), sur les temps de fonctionnement. Les conceptions personnelles quant aux besoins de l'enseignement (par exemple : « il faudrait alléger plutôt les petites classes ») peuvent aussi jouer.

Pour continuer de bien travailler ensemble, les compétences professionnelles de l'ensemble des personnels de l'école, la capacité du directeur à créer du lien et des objectifs communs par un bon relationnel et via le projet d'école sont déterminantes.

## Conclusion

L'inclusion est un horizon politique et éducatif qui ambitionne de donner à chacun une place dans la société, l'éducation ayant vocation à fonder une capacité à vivre ensemble.

Chaque autorité responsable de l'éducation adopte des priorités en termes d'inclusion, ciblant d'une part les populations concernées, d'autre part mettant en place des organisations adaptées – au moins pour un temps – au système et à la situation, tout en restant sensible aux continuités ou à des adaptations et renforcements autour de questions souvent politiquement sensibles.

Les dispositifs d'inclusion permettent en général de répondre au critère de présence des élèves, mais la qualité des apprentissages conduits repose sur des savoir-faire professionnels en évolution, sur des attitudes personnelles à accompagner sur le long terme : il convient de conduire le collectif d'une classe tout en étant en mesure de répondre de façon très individualisée aux besoins des élèves, d'organiser un enseignement et de l'adapter, de travailler avec des équipes aux statuts et compétences diversifiées, de bien intégrer les relations avec les parents.

Au-delà de dispositifs qui améliorent la présence des élèves qui pourraient être éloignés de l'école, la qualité de l'inclusion dépend d'abord des qualités professionnelles de chaque enseignant et de chaque équipe.

Rechercher la qualité de l'inclusion demande à l'école maternelle et à ses enseignants de sans cesse se réinventer. Il nous faut les y aider.