

Paris, le 18 janvier 2022

Contribution dans le cadre d'une mission relative à la scolarisation des élèves en situation de handicap
IGF – IGESR sur les AESH

Rédigée par le pôle scolarité de la FFDys, coordonné par Laetitia Branciard, vice-présidente de la FFDys

Table des matières

1. CONTEXTE.....	2
2. CONSTATS.....	2
3. PROPOSITIONS.....	4
4- ANNEXES.....	6

A propos de la FFDYS - La FFDYS regroupe 5 associations nationales et leurs antennes (150) et des associations régionales ou départementales sur le territoire dédiées aux troubles spécifiques du langage et des apprentissages, en particulier la dyslexie, la dysphasie, la dyspraxie. La FFDYS siège au CNCPH (Conseil National Consultatif des Personnes Handicapées) et la CNSA. La Fédération est membre de l'European Dyslexia Association (40 organisations dans 24 pays en Europe).

Composée de bénévoles, la FFDYS agit depuis plus de 20 ans pour faire connaître et reconnaître les troubles DYS, avec pour objectif d'améliorer la prise en charge et l'insertion scolaire et professionnelle des enfants et adultes. Appuyée par un comité scientifique composé de chercheurs, de praticiens et d'experts de l'Education et de la Santé, la Fédération est l'interlocuteur reconnu par les pouvoirs publics qui a permis d'importantes avancées pour la reconnaissance et la prise en charge des troubles cognitifs.



1. Contexte

Les Troubles spécifiques du langage et des apprentissages (TSLA) dits troubles Dys (dysphasie, dyslexie, dyscalculie, dyspraxie, TDAH...) représentent environ **80%** des troubles neurodéveloppementaux (TND), **15,75%** des élèves en situation de handicap dans le 1^{er} degré et **24.5%** dans le 2^{ème} degré (voir les chiffres en annexe) et touchent **6 à 8%** de la population.

Les TSLA sont une population qui est très inégalement prise en charge sur le territoire national avec la pose de diagnostics souvent tardifs. Par conséquent, la reconnaissance de la situation de handicap par les MDPH est souvent retardée. La part des élèves ayant des Plans d'Accompagnement Personnalisés (PAP) ou des Projets Personnalisés de Scolarité (PPS) est une donnée non communiquée par l'Éducation Nationale. Les tableaux en annexe ne tiennent pas compte des élèves Dys qui bénéficient de PAP.

Depuis 2002/2003, les élèves en situation de handicap peuvent bénéficier, si cela constitue un moyen de compensation pour leur scolarisation, d'une aide humaine : AVS, puis AESH. Les départements, via les CDAPH des MDPH, décident de l'attribution de cette aide et des moyens sont alloués à l'Éducation Nationale ou au ministère de l'Agriculture pour l'enseignement agricole.

Depuis 2017, beaucoup de moyens ont été alloués pour l'accompagnement des élèves en situation de handicap, mais malgré tous les efforts, portant notamment sur l'évolution de la situation statutaire pour professionnaliser les AESH (Cdisation), ces emplois restent peu attractifs. Les salaires sont faibles et les perspectives de progression dans la carrière, notamment vers d'autres métiers, sont quasiment inexistantes. La formation de ces personnels est insuffisante et encore trop généraliste, ce qui les place en situation d'incompétence face à certains handicaps. Bien souvent les AESH se forment sur le terrain aux côtés des élèves qu'ils accompagnent.

2. Constats

Pour beaucoup de familles, la scolarisation de leurs enfants, avec des troubles spécifiques du langage et des apprentissages, ne peut se faire sans Accompagnants d'Élèves en Situation de Handicap (AESH) – 71,5% dans le 1^{er} degré et 47,1% dans le 2^{ème} degré. Ces personnels constituent en effet un rouage essentiel de l'école inclusive, notamment en facilitant l'accès aux activités d'apprentissage (*par ex., en contribuant à l'adaptation de la situation d'apprentissage) ou en apportant une compensation à l'élève (par ex : en l'aidant à accéder aux savoirs ou bien à accomplir des gestes qu'il ne peut faire seul).

En milieu ordinaire, un AESH peut être amené à apporter une **aide humaine individualisée (AVS-I)** auprès d'élèves en situation de handicap nécessitant une attention soutenue et continue avec une quotité horaire d'intervention bien définie. Dans d'autres cas, l'aide humaine peut être **mutualisée (AVS-M)** ou bien être **collective (AVS-CO)** et être apportée dans le cadre d'un dispositif collectif, tel qu'une Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS 2nd degré) (AVS-CO).

A la rentrée scolaire 2021, comme en 2020, beaucoup de familles ont fait remonter à la FFDys leur déception, voire leur découragement par rapport aux prises en charge proposées par les PIALS et mises en place au sein des établissements pour leurs enfants. Très peu de Dys bénéficient aujourd'hui d'AESH individualisés, même quand leurs troubles sont sévères et qu'ils en bénéficiaient depuis plusieurs années. Lorsque des AESH mutualisés sont proposés, le nombre d'heures par enfant est souvent réduit (5 à 8h pour une semaine de 24h) et ces heures ne sont pas toujours positionnées sur des matières dans lesquelles l'élève est en difficulté. Pire, la mutualisation (AESH M), créée pour apporter plus d'heures d'encadrement, par le fait qu'elle permet d'accompagner deux élèves regroupés au sein d'une même classe en même temps, se traduit par une diminution du temps d'encadrement pour chacun des élèves, ne bénéficiant finalement que de la moitié du temps alloué. Le caractère opaque du processus définissant le volume d'heures attribuées, duquel sont exclus les parents, semble être uniquement basé sur une gestion comptable et en aucun cas sur les besoins de l'élève. Pour la FFDys il est aux antipodes de la notion même d'inclusion. Le fait que les parents découvrent le nombre d'heures d'accompagnement en début d'année scolaire, sans aucune possibilité de recours, est très problématique dans une école dite « de la confiance ». Enfin, ce ne sont pas toujours les mêmes AESH qui interviennent auprès d'un même élève sur la durée (semaine, journée, d'une heure de cours à l'autre), ce qui crée souvent des problèmes d'adaptation. De nombreuses familles ont aussi fait remonter le manque d'AESH à la rentrée et dans certains cas au retour des vacances de Noël, privant ainsi leur enfant de la compensation dont ils ont besoin. De même, des responsables d'ULIS nous ont alertés sur le manque d'AESH sco pour accompagner un nombre toujours plus important d'élèves en situation de handicap (jusqu'à 24 élèves par classe ULIS).

Beaucoup d'articles de recherche et de presse ont mis en avant les difficultés rencontrées par ces personnels de l'Éducation nationale, en raison de leur manque de formation, de leur statut précaire et des difficultés qu'ils rencontrent pour collaborer avec les enseignants.

Pour la FFDys, la question du statut et de la formation de ces accompagnants a toujours été une préoccupation constante. Notre association avait participé aux groupes de travail constitués autour du rapport Komitès (2013) et avait exprimé des réserves lors de la publication des décrets n°2014-724 du 27-6-2014, sur la création du statut de ces personnels.

La mise en place des Pôle Inclusifs d'accompagnement localisé (PIAL), nouvelle forme d'organisation du travail des AESH qui devaient permettre de mieux répartir et coordonner leurs interventions en fonction des besoins et des emplois du temps des élèves concernés, n'a pas abouti à des résultats concluants. **Les PIAL se sont centrés, dans certaines académies, sur la rentabilisation de l'accompagnement des élèves en situation de handicap par une mutualisation accrue qui s'est faite aux dépens des élèves qui disposent de moins d'heures d'accompagnement individuel.**

3. Propositions

Au-delà du fonctionnement de ces dispositifs d'accompagnement et du statut de ces personnels, notre association souhaite revenir sur la question qui fonde l'école inclusive, c'est-à-dire celle de **l'adaptation par les enseignants des parcours de scolarisation pour accueillir tous les élèves et notamment ceux avec des besoins particuliers.** Pour beaucoup d'apprenants avec des troubles spécifiques du langage et des apprentissages, l'accès au savoir pourrait être facilité par des adaptations pédagogiques, par une accessibilisation des supports ou encore grâce à l'usage d'aides techniques (MPA). Dans tous les cas, la différenciation pédagogique et une évaluation inclusive telles qu'elles sont prônées par le ministère de l'Éducation nationale, mais malheureusement rarement mise en place, permettraient au plus grand nombre des élèves de suivre leur cursus scolaire en milieu ordinaire. Les AESH devraient alors avoir, dans ce cadre, un rôle d'accompagnants dans la mise en œuvre de ces adaptations et ne plus être, comme c'est trop souvent le cas, les seules personnes sur lesquelles repose le poids de l'adaptation de la scolarisation des élèves en situation de handicap.

Pour la FFDys, la formation des enseignants et des AESH devrait comporter des modules communs sur la prise en charge des élèves à besoins particuliers et plus de différenciation selon les handicaps comme pour les enseignants spécialisés.

Les familles font très souvent état du manque d'information sur la scolarisation de leurs enfants. Nous remarquons en effet un grand déficit de communication entre les différents intervenants et ce sont bien souvent les élèves en situation de handicap eux-mêmes, qui doivent faire le lien entre eux.

La FFDys propose de renforcer les liens avec les familles et de faciliter la communication entre tous les partenaires dans une démarche de coéducation des jeunes en situation de handicap : élève, enseignant, AESH, famille, professionnels paramédicaux, personnels de l'équipe éducative...

Pour les familles, les dossiers MDPH sont jugés lourds sur plan administratif. Toutes les saisines de la MDPH devraient être précédées par une réunion quadripartite (famille, professionnels de santé, enseignants et enseignants référents) afin que tous les acteurs puissent remplir un seul et même document qui permettrait aux CDAPH de statuer. De même, la FFDys demande que le document « **Mise en oeuvre du PPS** », outil qui opérationnalise le Projet Personnalisé de Scolarisation, élaboré par la MDPH, soit **rédigé par l'équipe pédagogique** en vue d'explicitier toutes les dimensions de la scolarisation d'un élève handicapé et transmis aux familles et ainsi qu'à tous les partenaires (c'est à ce jour rarement le cas, les familles ne disposent généralement que du document GEVASCO).

Plus la mise en place des aménagements pédagogiques et d'un accompagnement par une aide humaine est tardive, plus la perte de chance pour réussir sa scolarité est importante.

4- Annexes

RERS 3.8 Les élèves handicapés dans le premier degré (1)

[3] Répartition selon le trouble et le type d'accompagnement en 2018-2019

	Accompagnement individuel		Accompagnement mutualisé	Total	Part des élèves accompagnés (%)	Pas d'accompagnement	Ensemble
	Temps plein	Temps partiel					
Troubles intellectuels ou cognitifs	3 851	15 765	13 405	33 021	43,4	43 031	76 052
Troubles du psychisme	4 433	13 685	8 636	26 754	73,9	9 466	36 220
Troubles du langage ou de la parole	677	9 068	11 157	20 902	71,5	8 340	29 242
Troubles auditifs	159	763	598	1 520	37,1	2 582	4 102
Troubles visuels	263	687	436	1 386	55,3	1 119	2 505
Troubles viscéraux	361	709	603	1 673	72,3	641	2 314
Troubles moteurs	1 458	2 670	1 985	6 113	73,5	2 206	8 319
Plusieurs troubles associés	2 176	5 424	5 000	12 600	71,2	5 094	17 694
Autres troubles	733	2 968	2 874	6 575	72,1	2 540	9 115
Total	14 111	51 739	44 694	110 544	59,6	75 019	185 563
dont troubles du spectre de l'autisme	5 093	10 104	3 367	18 564	75,8	5 932	24 496

► **Champ : France métropolitaine + DOM, Public + Privé.**

© DEPP

Source : MENJ-MESRI-DEPP et MENJ-DGESCO / enquête n° 3 relative aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le premier degré.

RERS 4.19 Les élèves en situation de handicap scolarisés dans le second degré (1)

[2] Répartition selon le trouble et le type d'accompagnement en 2018-2019

	Accompagnement individuel		Accompagnement mutualisé	Total	Part des élèves accompagnés (%)	Pas d'accompagnement	Ensemble
	Temps plein	Temps partiel					
Troubles intellectuels ou cognitifs	524	3 895	5 511	9 930	18,5	43 844	53 774
Troubles du psychisme	1 171	5 400	4 726	11 297	45,1	13 743	25 040
Troubles du langage et de la parole	284	6 549	10 771	17 604	47,1	19 740	37 344
Troubles auditifs	66	454	377	897	24,7	2 739	3 636
Troubles visuels	253	590	423	1 266	45,3	1 526	2 792
Troubles viscéraux	182	333	341	856	47,0	966	1 822
Troubles moteurs	1 066	2 056	2 370	5 492	49,9	5 523	11 015
Plusieurs troubles associés	411	1 908	2 900	5 219	47,8	5 705	10 924
Autres troubles	202	1 054	1 401	2 657	45,1	3 228	5 885
total	4 159	22 239	28 820	55 218	36,3	97 014	152 232
dont troubles du spectre de l'autisme	1 177	3 940	2 195	7 312	62,5	4 382	11 694

► **Champ : France métropolitaine + DOM, Public + Privé, MENJ.**