

CHAPITRE 1

2005 et après : quelle place pour les « dys » dans le contexte d'une école inclusive ?

Vers une école inclusive

L'éducation inclusive semble constituer aujourd'hui un défi majeur pour notre société. Pas un texte, pas une note, pas une intervention ministérielle qui ne la présentent en effet comme une exigence essentielle, tant morale que politique¹. La récente loi pour une « école de la confiance »² y consacre du reste un de ses chapitres. Dans cet esprit, un comité a même été créé³, associant différents acteurs (État, collectivités territoriales, associations) afin d'en « suivre le déploiement [...] et d'en identifier les conditions de réussite et les freins »⁴. L'objectif, tout au moins tel que formulé, est simple : assurer, dans le cadre du service public, une « scolarisation de qualité » à tous les élèves et à tous les niveaux (de la maternelle au lycée). Prendre en compte les singularités de tous les enfants tout en leur permettant de partager un temps et un espace communs est donc devenu non seulement une sorte d'impératif quasi catégorique, mais, plus largement, la condition de l'accomplissement d'un projet réellement républicain. Quel sens aurait en effet une « école inclusive » qui ne s'inscrive pas dans le cadre plus large d'une société elle-même inclusive ?

-
1. Plus récemment, le contexte dramatique lié à l'épidémie de Covid-19 a contraint l'Éducation nationale à non seulement poser les bases d'une « continuité éducative » pour tous les élèves, mais aussi à s'efforcer d'intégrer aux modalités retenues la question des « élèves fragiles », et particulièrement ceux relevant du handicap. On aurait néanmoins espéré que cette prise en compte débouche sur des actions concrètes réellement adaptées aux besoins des élèves dys dont il s'agit ici.
 2. Loi n° 2019-791.
 3. Ce « comité national de suivi de l'école inclusive » a été installé officiellement le 17 juillet 2019.
 4. Cf. « Pour une école inclusive », <https://eduscol.education.fr/cid142655/pour-une-ecole-inclusive.html>

D'une enfance « inadaptée » à une enfance « incluse »...

Néanmoins, si cette « philosophie » paraît aujourd'hui s'imposer, la France aura tardé à la faire pleinement sienne⁵. L'évolution des « termes » en vigueur à l'Éducation nationale en porte du reste témoignage. Il fallut en effet plus de trois décennies pour que soit abandonnée l'idée d'« enfance inadaptée » et que lui soit substituée au milieu des années 1980 la notion d'*intégration via* le sigle AIS (Adaptation et intégration scolaire) avant, enfin, que celle-ci ne fasse place à celle d'*inclusion*, d'abord en germe dans la loi de 2005 puis portée par celle de 2013. Mais que l'on ne s'y trompe pas : loin de se réduire à une simple question de terminologie, ces changements témoignent avant tout d'une transformation progressive mais profonde des mentalités.

Tenus d'abord et au sens strict pour des élèves « hors norme », les enfants en graves difficultés, « retardés », déficients ou handicapés avaient longtemps été considérés comme relevant « naturellement » de structures spécialisées – pour l'essentiel de type médico-social – dont la caractéristique principale était de se situer « hors du champ de l'école ordinaire ». L'expression d'« enfance inadaptée », caractéristique de l'état d'esprit des années 1960/1970, avait cependant le mérite de la clarté : les élèves incapables de se conformer aux attentes de l'institution – quelles qu'elles soient, et ce pour des raisons trop souvent mal identifiées – se voyaient orientés vers ces « structures extérieures », pour certains de manière très précoce. Si assimiler la politique de ces années à une véritable « ségrégation » – ainsi que certains ont pu le faire en leur temps⁶ – était probablement excessif, il reste que dans les faits, pour les enfants ne pouvant répondre aux exigences scolaires, rien n'était envisagé d'autre que cette seule « sortie » du système ordinaire⁷.

La période qui suivra signera un changement important des mentalités par le passage de cette logique d'une « mise à l'écart » à une logique plus intégrative.

5. Ainsi, l'Italie pratiqua dès les années 1960 une politique « ouverte » à l'égard des personnes en situation de handicap, fermant les unes après les autres les différentes structures qui jusqu'alors les avaient accueillies pour leur préférer l'insertion en « milieu ordinaire ». Et aujourd'hui encore, l'inclusion des élèves et les modalités qui l'accompagnent restent un modèle en la matière. Le rapport du CNESECO du 12 février 2016 évoque le fait que les pays européens appréhendent le handicap différemment. Certains ont une approche dite « essentialiste » (c'est le cas de la France, de la Belgique, de l'Allemagne, etc.) et considèrent le handicap comme un écart à la norme (une déficience); d'autres (Finlande, Islande, Canada, etc.) ont une approche « plus universaliste » et mettent davantage l'accent sur l'adaptation du système éducatif qui accueille que sur la singularité des populations accueillies. Rapport consultable en ligne sur www.cnesco.fr

6. Sur ce point bien connu, on se contentera de renvoyer aux travaux de Michel Foucault in *Surveiller et punir*, touchant aux institutions et aux mécanismes supposés concentrationnaires, ou à ceux de Jean-Claude Beaune in *Le vagabond et la machine* portant sur le traitement longtemps réservé aux marginaux.

7. Les arguments, convenons-en, ne manquaient pas et ne manquent toujours pas : petits groupes d'enfants, convivialité évidente face aux contraintes de l'école ordinaire – notamment ses programmes –, professionnels spécialisés, baisse de la « pression normative », etc.

Certains élèves jugés « capables », tant sur le plan des acquisitions scolaires que sur le plan « social », allaient dorénavant pouvoir bénéficier d'une intégration en « classe ordinaire », intégration dont les modalités (lieu, durée, compétences travaillées, etc.) seraient fixées dans un projet qui ferait l'objet d'une réévaluation régulière⁸. Mais entre ces premières tentatives pour permettre aux élèves handicapés de trouver leur place au sein d'un groupe de pairs dans l'école ordinaire et la *scolarisation en droit de tous*, un pas énorme restait à franchir. Toute positive qu'elle ait pu être jugée, cette scolarisation en milieu ordinaire, juridiquement comme dans les faits, relevait en effet encore de l'*exception*, ne concernant qu'un nombre très restreint d'enfants et de jeunes et, disons-le, visait davantage leur socialisation⁹ que leur accès à des apprentissages dignes de ce nom.

C'est ce saut juridique décisif qu'a permis d'effectuer la loi de 2005 en posant dorénavant comme *norme* que *tous les enfants* devaient être inscrits dans leur école ou établissement secondaire *de secteur*¹⁰. Loin, en effet, de se borner à étendre le principe d'intégration – par augmentation quasi mécanique du nombre d'enfants accueillis –, le législateur a ainsi opéré une *véritable inversion de notre rapport à la norme*, à l'instar de ce qu'avaient posé les grandes lois républicaines de la fin du XIX^e siècle pour les enfants issus du « peuple ». Cette idée d'une *école inclusive*¹¹, née dans les années 1970-1980 en Angleterre sous l'expression de « *special educational needs* » et qui sera reprise au milieu des années 1990 sous l'égide de l'UNESCO¹², aura donc dû attendre plus de trente ans pour déboucher sur un droit véritable de *tous* à la scolarisation. À compter de 2005, les enfants « porteurs » de handicap ne devraient donc plus être considérés comme relevant d'une « catégorie » spécifique pouvant, à ce titre, bénéficier d'une *dérogation*, mais bien comme des *enfants à part entière* soumis au *droit commun*¹³.

-
8. Concrètement, certains projets, insuffisamment préparés et avec des enseignants pas ou peu formés, ne donnèrent pas les résultats escomptés et après des premiers mois d'expérience positive, nombre de jeunes issus notamment d'instituts médico-éducatifs (IME) intégrés à des écoles ou établissements de type EREA (Établissement régional d'enseignement adapté) durent réintégrer leur institut d'origine...
 9. Y compris au bénéfice des élèves tout-venant de la classe et de l'école d'accueil censés, de ce fait, apprendre à être tolérants à l'égard de la différence. Notons que ce point mériterait néanmoins d'être relativisé en fonction de la nature du handicap.
 10. Si la loi précise néanmoins que les parents demeurent souverains en matière d'affectation de leur enfant au cas où, notamment, leur demande d'inscription dans un établissement ordinaire serait estimée inenvisageable par la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH), il reste que de très nombreux enfants porteurs de handicap sont encore orientés vers des structures et des établissements spécialisés.
 11. Sur ce point, les idées défendues par des auteurs comme Hegerly et Warnock auront été décisives. Felicity Armstrong ne fera du reste plus tard que les reprendre pour les formaliser. Cf. Felicity Armstrong. « Le concept de *special educational needs* dans la culture scolaire et sociale britannique ». *La nouvelle revue de l'AIS*. 2003 ; 22.
 12. Cf. la Déclaration de Salamanque de juin 1994 qui posait déjà ce principe.
 13. Au sens de cette nouvelle loi, plus aucun élève en situation de handicap scolarisé dans une classe ou un établissement « ordinaires » ne devrait donc aujourd'hui, à strictement parler, être dit « intégré » dans son école ou établissement de quartier. On préférera donc au terme d'intégration celui d'inclusion.

Handicaps et différences : même combat

Dès les années 1980, nombre de pédagogues¹⁴ s'étaient déjà inscrits dans ce projet de rupture, appelant à un véritable changement de paradigme pour les élèves tout-venant, changement devenu selon eux nécessaire tant sur le plan moral que sur le plan politique. Avec eux, la réflexion allait quitter le seul champ du handicap pour être étendue à une question plus générale : celle des différences (sociales, culturelles, etc.) et de leur prise en compte par l'institution scolaire. Dès lors, il ne s'agissait plus de se satisfaire d'une égalité abstraite, formelle, mais de faire en sorte que chaque enfant soit bien accompagné sur le chemin de l'égalité réelle. En toute logique, un tel projet ne pouvait s'engager que sur la base d'une déconstruction radicale des politiques de simple « droit d'accès » nées dans le fil de l'égalitarisme révolutionnaire d'un Condorcet et plus généralement sur celle du système éducatif lui-même tel qu'engagé, un siècle après, par la Troisième république. En ayant longtemps exigé que les élèves se conforment aux exigences institutionnelles – quitte à devoir en être « exclus » faute de pouvoir le faire... –, l'école, loin d'être fidèle aux valeurs proclamées – notamment celle d'égalité – n'aurait été, en vérité, que le « bras armé » d'une entreprise de reproduction des inégalités, inégalités qu'elle était pourtant « ontologiquement » censée combattre...

On sait ce que cette analyse, en France, doit aux sciences humaines et sociales (SHS)¹⁵ et quelle mise en crise profonde du modèle « traditionnel » il en a résulté. Pour autant, si aujourd'hui le bilan de celle-ci se doit d'être conduit avec toute la lucidité et la circonspection nécessaires¹⁶, il paraît néanmoins difficile de ne pas, *a minima*, reconnaître que les valeurs d'inclusion ou à tout le moins d'accueil des élèves dont il s'agit ici, ont trouvé là, et pour la première fois, matière à être défendues. Reste qu'entre cette « philosophie » générale d'une époque acquise aux différences, quelles qu'elles soient¹⁷, et la problématique que constitue aujourd'hui la prise en charge, à l'école, des besoins spécifiques des élèves « dys » dont il sera question dans cet ouvrage, la marge pourrait bien être grande...

14. Pour rappel, c'est la loi d'orientation du 10 juillet 1989 qui, en initiant cette « inversion », allait pour ainsi dire et pour la première fois institutionnaliser le projet d'une école (ses attendus, les pratiques de ses enseignants, etc.) devant désormais se centrer sur l'enfant et l'élève et prendre en compte ce qu'il convenait alors d'appeler ses « différences ».

15. Et notamment à la sociologie d'un Pierre Bourdieu.

16. Nous avons examiné ces points en détail dans notre ouvrage : Alain Moret, *op. cit.*

17. Il n'est peut-être pas inutile d'observer que ce qui s'apparente à l'époque à une véritable « exaltation » des différences ne fut pas sans contribuer à mettre en crise de nombreux principes cardinaux, dont celui, essentiel pour la République, de laïcité, avec les conséquences que l'on sait aujourd'hui...

De la différenciation pédagogique à la prise en charge des besoins particuliers

Né de la loi sur la « refondation de l'école » de 2013¹⁸, l'acronyme EBEP (élèves à besoins éducatifs particuliers) constitue désormais le « cadre » théorique de référence dans lequel la pratique des enseignants doit impérativement s'inscrire. À bien y regarder, cette notion ne constitue pourtant pas – pas plus que celles d'intégration et d'inclusion évoquées plus haut – un concept entièrement nouveau. Dès 1978, en Angleterre, le rapport Warnock¹⁹ l'introduisait déjà dans le débat avant que l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) elle-même ne se l'approprie en 1996. Consacrant cette fameuse « révolution » défendue depuis la fin des années 1980 par le législateur – et dont elle n'est du reste qu'une déclinaison parmi d'autres –, celle-ci n'est toutefois pas sans générer des problèmes importants.

Qui sont les EBEP ?

La loi de 2013 le reconnaît elle-même : les EBEP constituent une large population d'élèves, extrêmement diversifiée. Parmi eux, on trouve en effet :

- des élèves confrontés à des difficultés d'apprentissage importantes, voire très importantes ;
- d'autres en proie à des problèmes comportementaux ;
- des élèves en situation de handicap au sens de la loi de 2005 ;
- des enfants souffrant de pathologies diverses ;
- des enfants à haut potentiel (EHP), dits parfois « intellectuellement précoces » (EIP) ;
- des enfants nouvellement arrivés sur le territoire national ou primo-arrivants (ENAF²⁰) ;
- des jeunes « incarcérés » ;
- des « enfants du voyage », etc.

Autant dire des enfants aux profils pour le moins différents...

Les conséquences d'une catégorisation aussi « lâche »...

Outre d'interroger sur le plan théorique, la notion d'EBEP ne pouvait par ailleurs manquer d'impacter les pratiques. Comment, pour les enseignants, s'emparer ainsi d'une catégorie aussi « lâche » ? Comment y trouver de quoi

18. Loi 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

19. Du nom de sa rédactrice Helen Mary Warnock, philosophe britannique spécialisée dans l'éducation et présidente de la Commission de recherche sur l'éducation spécialisée.

20. Enfants nouvellement arrivés en France.

guider leurs actes vers davantage de rationalité et espérer en retour une efficacité plus grande pour les enfants et les jeunes concernés ? Quel rapport en effet entre – pour ne citer que ceux-là – les besoins d'un enfant atteint de troubles de santé invalidants, ceux d'un primo-arrivant et ceux d'un élève en situation de handicap ? À l'évidence, la question mérite d'être posée...

Quelle réponse aux besoins ? (Ce que disent les textes)

Pour sa part, et en complément des différentes circulaires, le référentiel²¹ qui définit les missions générales des personnels de l'Éducation nationale – et pas seulement les professeurs – précise les compétences que ces derniers doivent maîtriser pour tous les enfants, mais dont on comprendra que certaines sont particulièrement requises pour les EBEP dont les profils sont à ce point divers.

On y relève qu'ils se doivent de :

- « connaître les élèves et les processus d'apprentissage » (*compétence 3* du référentiel), ce qui suppose de maîtriser « les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte, les processus et les mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche, de tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative » ;
- « prendre en compte la diversité des élèves » (*compétence 4* du référentiel) en étant capables « d'adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves, de travailler avec les personnes-ressources en vue de la mise en œuvre du “projet personnalisé de scolarisation” des élèves en situation de handicap » ;
- « accompagner les élèves dans leur parcours de formation » (*compétence 5* du référentiel).

Parallèlement, sur le plan pratique, le législateur a prévu pour chaque besoin un dispositif spécifique susceptible cependant d'être « révisé » et de faire place à un autre en fonction de l'évolution de la situation de l'enfant. Plusieurs plans ont ainsi été créés depuis ces dernières années :

- le PAI (projet d'accueil individualisé) : destiné à faciliter la scolarisation des élèves atteints de troubles de santé invalidants, il permet un aménagement de la scolarité de l'enfant (traitement médical, protocole d'urgence, etc.) ;
- le PPRE (programme personnalisé de réussite éducative) : mis en place à tout moment de la scolarité pour des élèves qui rencontrent des difficultés sur le plan des apprentissages²², il prévoit et organise des aménagements et des adaptations pédagogiques tenus pour nécessaires mais sur un temps court²³ ;

21. Cf. arrêté du 1^{er} juillet 2013 – JO du 18 juillet 2013. Notons que ce référentiel est en cours de réécriture, mais nul doute que conformément aux choix et déclarations ministériels, ces compétences et les exigences qu'elles portent seront maintenues, fût-ce en des termes différents.

22. Notons que le PPRE s'impose en cas de redoublement.

23. Un tel dispositif n'est en effet pas conçu pour durer une année scolaire entière. Le plus souvent, il se déploie sur un premier « cycle » de six semaines, mais qui peut être prorogé.

- le PAP (plan d'accompagnement personnalisé) : concernant les élèves dont les difficultés scolaires peuvent être imputées à un trouble spécifique des apprentissages, il autorise lui aussi des aménagements et des adaptations sur le plan pédagogique, mais sur une durée longue ;
- le PPS (projet personnalisé de scolarisation) : définissant les modalités de compensation lorsque la situation de handicap de l'enfant a été reconnue par la MDPH, il précise les besoins en termes de compensation, d'orientation ou d'accompagnement (aide humaine par une AESH ou AVS) et statue sur les divers aménagements pédagogiques et matériels.

Les conditions d'une réponse efficace

Pour autant, ce « cadrage », aussi général que catégoriel, est-il en mesure de dissiper toutes les ambiguïtés dont est porteuse cette notion d'EBEP ? Rien n'est moins sûr. D'abord, et en tout premier lieu, en ce qu'il ne suffit pas, pour les enseignants, de connaître les différents dispositifs auxquels il leur sera possible de recourir si n'ont pas été préalablement identifiés les besoins *précis* des élèves. Les difficultés en termes d'apprentissage surviennent en effet rarement de manière isolée et nombre d'entre elles demeurent inextricablement mêlées : absence d'investissement dans les activités, démotivation, comportement social inadapté, contexte familial peu favorable, etc. Comment l'enseignant parviendra-t-il à démêler les fils ? À dire si l'une de ces difficultés (ou plusieurs) doit (doivent) être tenue(s) pour la (les) cause(s) ou si l'on doit plutôt parler d'une simple corrélation, du coup peu instructive en soi ? De la réponse – ou de l'absence de réponse – à cette question cruciale dépendront le choix et par là même la pertinence et l'efficacité du dispositif retenu.

Quels mots pour quels maux ?

Par ailleurs, faute d'être eux-mêmes accompagnés, les enseignants peinent souvent dans leur appréhension des difficultés à dépasser les simples constats généraux et se limitent encore trop souvent à un simple recensement des déficits sans que les « points forts » de l'enfant, qui devront pourtant constituer autant de « leviers » ou de « points d'appui », soient clairement identifiés. Or comment un dispositif, quel qu'il soit, aura-t-il en effet une chance d'être efficace s'il n'a pu s'étayer sur une observation fine du « fonctionnement cognitif » de l'enfant ? Reconnaissons-le : les enseignants, pourtant invités depuis longtemps à considérer l'enfant « dans toutes ses dimensions »²⁴ – *i.e.* avec ses faiblesses mais également ses acquis –, peinent encore à pratiquer celle-ci spontanément. Les échanges noués avec les familles des enfants dont ils ont la responsabilité en sont d'ailleurs souvent l'indice. Encore trop fréquemment réduit à l'énoncé

24. Cette formule était déjà présente en 1989 dans la lettre-préface au texte sur les cycles à l'école sous la plume du ministre de l'époque, Lionel Jospin.

d'une longue liste de « manques » et de difficultés, le dialogue peine à faire place à des considérations plus positives sur les capacités pourtant bien réelles des enfants, entraînant du même coup le « repli défensif » des parents concernés... Une telle attitude – qui, sans être systématique, n'en est pas moins encore courante – témoigne-t-elle d'une simple maladresse ? À moins plus certainement qu'elle ne confirme l'embarras dans lequel se trouvent les enseignants, peu préparés qu'ils sont à un tel exercice... Et à leur décharge, du reste, où auraient-ils appris à « équilibrer » leur propos sans avoir été formés à porter un regard à la fois large et aiguisé sur l'ensemble des capacités et performances de l'enfant et non exclusivement sur ses difficultés ?

Des généralités « creuses » ?

Or, outre que de telles considérations se cantonnent aux seuls « manques » de l'enfant sans jamais faire place à ses capacités, la question se pose de leur très grande généralité. Quel sens, par exemple, donner à une prétendue « grande faiblesse du niveau de langage d'un enfant » relevée par un enseignant ? Et en l'espèce, de quel langage parle-t-on ? Et à laquelle de ses fonctions se réfère-t-on ? L'expression ? La communication, que d'aucuns nomment la pragmatique : mais en ce cas, pourquoi la limiter au seul langage « verbal » ? La « pensée rationnelle » – est-il capable de raisonner, d'argumenter, ce qui supposera de sa part un usage rigoureux des différents connecteurs logiques (« donc », « si... alors », « car », « sauf », « malgré », etc.) ? Ses performances sont-elles chutées (un peu, fortement) sur le plan lexical ? syntaxique ? Son expression, son registre de langue sont-ils adaptés ? Ses performances dépendent-elles du contexte – situation, interlocuteur(s), etc. ? On l'aura compris : ainsi formulées, de telles généralités ont peu de chance d'être instructives, *et de ce fait* de déboucher sur des propositions de remédiation ciblées et efficaces...

Le PAP : un dispositif idéal pour les « dys » ?

Pour les enfants et les jeunes présentant des troubles « dys », la réponse à cette question paraît s'imposer comme une évidence, du moins depuis la mise en œuvre du plan d'accompagnement personnalisé (PAP)²⁵. Celui-ci semble même avoir été conçu spécialement pour les élèves dont nous parlons ici. Prenant acte des difficultés engendrées par la gestion par les MDPH des demandes jugées parfois inflationnistes de reconnaissance de handicap, puis de celles, en retour, inhérentes à l'établissement des PPS, certaines associations de parents d'enfants présentant des troubles « dys » dont la sévérité pouvait peut-être être jugée moins « grande » en ont forgé le principe et proposé au législateur les modalités afférentes. Destiné à des élèves présentant des difficultés scolaires en raison d'un trouble des apprentissages, le PAP, présenté parfois comme le successeur

25. Cf. circulaire n° 2015-016 du 22 janvier 2015 (BOEN n° 5 du 29 janvier 2015).

des « PAI dys »²⁶ proposés aux élèves dyslexiques, offrait en effet un double avantage : celui d'être plus souple dans son organisation et sa mise en œuvre et, ce qui est loin d'être négligeable, de ne pas inscrire le trouble de l'enfant dans le champ du handicap. Comment, du coup, ne pas reconnaître son pouvoir attractif auprès de nombre d'acteurs concernés ? Les MDPH, qui se voient ainsi « libérées » d'une partie non négligeable de leurs tâches de traitement des dossiers, et ce d'autant plus que la prévalence des « dys »²⁷ dans la population scolaire est importante ; les familles, dès lors préservées de la référence au terme de « handicap » dont la charge symbolique traumatique ne peut être négligée ; les enseignants, enfin, pouvant s'estimer « relégitimés » en ce qu'ils sont le plus souvent, avec la médecine scolaire, à l'origine de sa demande et de sa conception.

Une réalité nettement plus contrastée

Pour autant, quelques années à peine après sa mise en œuvre, ce dispositif n'est pas sans susciter des interrogations et, pis, de fortes inquiétudes.

- La *première* difficulté tient au rôle pivot du médecin scolaire chargé de statuer, au vu des bilans dont il aura eu connaissance, sur la « réalité » des troubles et donc de donner, ou non, son « agrément ». Or, comment imaginer que des professionnels, dont on sait par ailleurs combien ils sont en nombre très insuffisant²⁸ et déjà en difficulté pour offrir à tous les élèves un suivi sanitaire à la fois régulier et de qualité, seront en mesure de prendre en charge un tel afflux de demandes nouvelles²⁹ ?
- La *seconde*, plus grave encore, s'inscrit dans le champ juridique. Dans la mesure où le PAP relève pour l'essentiel de la contractualité, la question de son oppositionnalité, en effet, ne peut que se poser. Car si les familles peuvent certes – avec d'autres (équipe enseignante, directeur d'école ou chef d'établissement, élève à condition qu'il soit majeur, etc.) – être à l'initiative de sa demande sans que son examen soit en droit refusable, il demeure qu'en cas d'avis émis défavorable, elles ne disposeront d'aucun recours juridique comme c'est le cas lorsqu'un PPS a été mis en place³⁰. Seuls des recours « internes » leur seront

26. Au-delà de la formule, le « concept » sous-jacent interroge pour le moins... sauf à tenir les dyslexies pour des pathologies au sens strict, ce qu'elles ne sont en rien...

27. Pour rappel, les sujets présentant des troubles « dys » sont estimés, en fonction de l'« entrée » dans le calcul (un seul « dys » ou plusieurs, avec ou sans comorbidité) entre 3 et 10 % de la population d'âge scolaire. La Haute Autorité de santé (HAS), quant à elle, considère qu'ils en représentent 8 %.

28. Pour l'essentiel du fait de conditions peu attractives...

29. Le législateur, conscient de la situation, a tenté de régler le problème en autorisant les médecins, notamment les généralistes – de famille –, à suppléer à cette carence, au moins sur le plan numérique...

30. Pour rappel, une fois actée par la MDPH, celle-ci s'assure, *via* l'équipe de suivi de la scolarisation (ESS) et l'enseignant référent, de sa bonne mise en œuvre. Les familles disposent alors de recours sur le plan juridique.

ouverts : soit faire appel aux autorités académiques (IEN de la circonscription, DSDEN, rectorat, etc.), soit solliciter le médecin conseiller technique du DASEN. D'une manière générale, le fait que l'Éducation nationale demeure maîtresse d'œuvre dans la conception et la mise en œuvre de ce dispositif – dans le contexte pour l'heure plus qu'hésitant de la mise en place des PIAL³¹ – risque fort de modifier très sensiblement la donne. C'est en effet le directeur d'école – ou le chef d'établissement pour le secondaire – qui élabore le PAP conjointement avec l'équipe éducative en y associant la famille ainsi que les professionnels concernés. Son rôle est donc prépondérant, puisqu'il est responsable de sa mise en œuvre, du début jusqu'à l'évaluation finale. Une grande liberté d'action lui est ainsi laissée, notamment pour l'organisation des diverses réunions avec les parents, le médecin scolaire, les enseignants et les partenaires. On comprendra que dans un tel contexte, il soit pour le moins difficile de s'affranchir des « logiques de gré à gré » où les décisions dépendent davantage des personnes que du cadre fourni par l'institution elle-même...

Un risque de désarrimage des « dys » du champ du handicap

Par ailleurs, et de surcroît, se pose la question de conséquences, plus fondamentales encore, de la mise en place d'un tel dispositif. Certes, les familles peuvent, parallèlement à leur demande de PAP, constituer un dossier de reconnaissance de handicap qu'elles soumettront à la MDPH de leur département. Mais comment ne pas craindre que celle-ci refuse d'y faire droit du fait même des aménagements déjà prévus par le PAP auquel il sera aisé de les renvoyer ? Enfin, et plus gravement, le fait de restreindre l'accompagnement de l'élève à de simples aménagements pédagogiques et didactiques, de ne plus faire référence qu'à la notion, plus vague, de « trouble des apprentissages », risque bien de conduire subrepticement à un désarrimage des « dys » du champ du handicap. *Quid*, en effet, du respect de leur spécificité dans un dispositif

31. Source : www.education.gouv.fr, *Le PIAL, qu'est-ce que c'est?*, 11 juin 2019.

Les es pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL) sont une nouvelle forme d'organisation qui vise à favoriser la coordination des ressources au plus près des élèves en situation de handicap (les aides humaines, pédagogiques, éducatives, et, à terme, thérapeutiques) pour une meilleure prise en compte de leurs besoins. Ses objectifs sont :

- un accompagnement défini au plus près des besoins de chaque élève en situation de handicap afin de développer son autonomie et de lui permettre d'acquérir les connaissances et les compétences du socle commun; une réactivité accrue et plus de flexibilité dans l'organisation de l'accompagnement humain dans les établissements scolaires et les écoles;
- une professionnalisation des accompagnants et une amélioration de leurs conditions de travail.

Le PIAL peut concerner les écoles maternelles et élémentaires d'une circonscription du premier degré, un ou plusieurs établissement(s) secondaire(s), ou encore un collège et des écoles de son secteur : on parle alors de PIAL interdegré.