

Introduction

Les principes actuels de la scolarisation des jeunes handicapés sont le résultat d'un long processus d'évolution qui débute à la fin du XVIII^e siècle, en premier lieu auprès des enfants atteints de handicaps sensoriels. En effet, jusque-là, les personnes handicapées étaient perçues comme des « individus suscitant la répulsion, la crainte, voire l'horreur, d'où une attitude très répandue de rejet, de mise à l'écart de la société ». Et « c'est par l'action de quelques humanistes, médecins, chercheurs ou encore philanthropes que les choses vont petit à petit évoluer » (1).

Plus précisément, « en France, mais aussi dans d'autres pays européens, les premières interventions éducatives pour les enfants sourds et aveugles se réalisent dans des institutions spécifiques, avec notamment Valentin Haüy (1745-1822) et Louis Braille (1809-1852) pour l'éducation des aveugles (recherche de la communication par des points en relief) ou l'abbé de L'Épée (1712-1789) pour l'éducation des sourds (recherche de la communication par signes). Pour l'époque, cela représente un progrès considérable dans l'attention accordée à ces enfants, traduite en particulier par la recherche de méthodes pédagogiques permettant la communication » (2). Dès lors s'affirme donc « l'idée d'éducabilité, mais seulement pour les déficients sensoriels ; les autres handicapés passent pour incurables et sont entassés dans des asiles avec les fous » (3). A la Révolution

française, ces institutions deviennent l'Institut des jeunes aveugles et l'Institut des jeunes sourds.

Les prémices de ce qui constituera quelques années plus tard « l'enseignement spécial » s'appuient donc plus sur des revendications de spécialistes de l'enfance anormale que sur les préoccupations des enseignants, à l'exception de quelques-uns, tels Edouard Seguin ou Gustave Bagnier (4).

Pour l'essentiel, dans un premier temps, ce sont donc des médecins qui réfléchissent à la question de l'éducation des enfants dits arriérés, anormaux, dégénérés, idiots, débiles, imbeciles. Il en est ainsi du médecin Jean Itard (1774-1838), qui « reçoit Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron, en 1800. [Il] met au point pour Victor méthodes et matériels didactiques, qui en font le précurseur de l'enseignement des arriérés » (5). Puis un médecin alieniste, nommé à l'hôpital Bicêtre en 1879, Desiré Magloire Bourneville (1840-1909), « cherche à améliorer l'accueil et l'éducation d'enfants dans les asiles d'aliénés, développe des techniques pédagogiques originales, propose la création d'"asiles-écoles" et même de classes spéciales au sein des écoles primaires ordinaires pour l'accueil de certains enfants en provenance de l'asile » (6). Ce praticien pense en effet que « les enfants handicapés, ou en difficulté, sont sans doute éducatifs, et qu'en les stimulant beaucoup, ils peuvent rattraper leur retard » (7).

Sa réflexion amorce une évolution, d'autant que la loi du 28 mars 1882 de son côté rend obligatoire l'instruction primaire.

Des classes de perfectionnement...

Pour répondre aux prescriptions de cette loi de 1882, une commission spéciale, dite commission Bourgeois, du nom du ministre de l'Instruction publique Léon Bourgeois, est mise en place en 1904. Son objectif : étudier les « conditions dans lesquelles il devrait être pourvu à l'éducation des enfants anormaux. La tâche était complexe : il s'agissait de déterminer les caractères auxquels se reconnaissent les diverses formes et les divers degrés de l'anomalie, d'établir par enquête le

(1) Document sur l'histoire de la scolarisation des enfants handicapés jusqu'à la loi du 11 février 2005, disponible sur https://www.ac-aix-marseille.fr/pedagogie/upload/docs/application/pdf/2010_04/histoire_de_la_scolarisation_des_e_h_avant_loi_2005.pdf

(2) Chauvière M., Plaisance E., « Les conditions d'une culture partagée », *Reliance, revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés*, 2008, n° 27, p. 31 à 44

(3) George J., « De l'instruction obligatoire à l'intégration », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 428, disponible sur <http://www.cahiers-pedagogiques.com>

(4) Pour aller plus loin, cf. les travaux de Monique Vial, *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909*, Paris, Armand Colin, 1990

(5) George J., préc.

(6) Chauvière M., Plaisance E., « Les conditions d'une culture partagée », préc., p. 33

(7) Partie rédigée par Corinne Lebert Candat, psychologue scolaire, Montreuil II, master 2 recherche mention psychologie, université de Picardie Jules Verne (équipe CLEA),

De l'intégration à la scolarisation », p. 15

nombre approximatif des enfants anormaux, de fixer les types d'écoles spéciales dont la création s'imposait, de dégager, au moins dans leurs grandes lignes, les procédés pédagogiques à employer, d'étudier la formation d'un personnel nouveau » (1).

S'éloignant des thèses de Bourneville, cette commission se révèle finalement avoir pour objectif non plus « *l'intégration des enfants anormaux des asiles-écoles, mais l'étude de la création d'écoles spéciales, susceptibles de répondre à la nécessité de l'obligation scolaire* » (2). Ce faisant, elle se rapproche plus des idées émises par Alfred Binet, qui considère que ces enfants, s'ils sont éducatibles, doivent être mis à l'écart des classes d'enseignement ordinaires. Il élabore, à cet effet, à la demande de la commission, des tests d'intelligence avec un autre scientifique, Théodore Simon, permettant de classer les élèves d'après des critères fondés sur un quotient de développement.

Dès lors, pour le sociologue Joel Zaffran, deux conceptions coexistent. « *La première est celle de Bourneville, qui défend la thèse de l'éducabilité des enfants "idiots" dès lors qu'ils reçoivent un enseignement adapté. La seconde est défendue par le psychologue Alfred Binet, qui, avec Théodore Simon, a élaboré une échelle métrique de l'intelligence et inventé le statut de "débile mental", l'instrument pour l'étiqueter et le lieu approprié à son éducation. Le credo de Binet et Simon est qu'il faut réserver l'éducation spécialisée aux seuls enfants qui ne peuvent pas suivre l'enseignement ordinaire* » (3).

C'est dans ce contexte que la loi du 15 avril 1909 (4) crée pour les enfants arriérés des deux sexes « *des classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques* » ainsi que « *des écoles autonomes de perfectionnement qui pourront comprendre un demi-pensionnat et un internat* ». Les premières, dites classes annexées, recevront les enfants de 6 à 13 ans. Les écoles autonomes pourront, en outre, continuer la scolarité jusqu'à 16 ans, donnant à la fois l'instruction primaire et l'enseignement professionnel (loi du 15 avril 1909, art. 1 et 2). Le législateur confie par ailleurs à une commission composée de l'inspection primaire, d'un directeur ou maître d'une école de perfectionnement et d'un

médecin la responsabilité de déterminer les enfants susceptibles d'intégrer ces classes (loi du 15 avril 1909, art. 12). Ce texte sera complété par des arrêtés des 17 et 18 août 1909 ainsi que par des instructions des 18 et 25 août 1909. L'arrêté du 18 août 1909 prévoit que « *le nombre des élèves réunis dans une même division est normalement de 15. Il peut exceptionnellement être porté à 20, sans que ce chiffre puisse être dépassé* ». Par ailleurs, la loi du 15 avril 1909 instaure un diplôme spécial créé pour l'enseignement des arriérés, qui prendra réellement corps avec un décret du 14 août 1909 : le **certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés** (CAEA).

Innovant, ce dispositif comporte toutefois une faiblesse : la création de ces classes reste facultative et est laissée à l'initiative des collectivités locales. Des lors, « *tout se passe comme si le législateur se contentait de suggérer, de donner des avis, des solutions possibles, mais se refusait à ériger en système une prise en charge scolaire de certains enfants, différente de celles arrêtées par les lois de 1881* » (5).

De fait, « *les espoirs que la loi de 1909 a fait naître [...] ont vite été déçus* », malgré plusieurs tentatives en 1929 et 1931 pour la rendre obligatoire (6). Du coup, « *en 1945, il n'existe encore en France que 174 classes de perfectionnement dans les écoles publiques. Les enfants et adolescents atteints de handicaps spécifiques – physiques, sensoriels ou mentaux – sont en majorité accueillis dans des établissements privés, placés sous la tutelle du ministère chargé de la santé* » (7).

« *Pour autant, la loi de 1909 n'est pas sans importance car le modèle institutionnel qu'elle propose va, pendant plus de soixante-cinq ans, inspirer toutes les pratiques éducatives à l'égard des enfants déficients ou présumés comme tels* ». Et « *la prise en charge éducative des élèves qui s'écartent de la norme* », laquelle repose sur « *un traitement à part qui ne peut être dispensé dans les classes ordinaires, va [...] faire l'objet d'un vaste consensus qui ne sera pratiquement pas remis en cause jusqu'à la fin des années 1960* » (8).

Quoi qu'il en soit, aucune évolution majeure ne se produit jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale. L'expansion du secteur de l'enfance inadaptée, terme qui remplace ceux d'anormaux et autres, se développe jusqu'en 1965 dans deux directions. D'un côté, il repose sur le rôle des associations et du secteur médico-éducatif. De l'autre, des dispositifs se mettent en place au sein de l'Éducation nationale.

... au développement de l'éducation spécialisée

Ce secteur médico-éducatif est « *largement impulsé par des associations de parents d'enfants, souvent lourdement handicapés, qui se mobilisent pour qu'enfin se créent des institutions spécialisées à même d'offrir à leurs enfants des soins et une éducation appropriée à leurs besoins* » (8). Il est également favorisé

(1) Bourgeois L., « *Lettre préface à Alfred Binet et Théodore Simon* », *Les enfants anormaux. Guide pour l'admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement*, Armand Colin, 1907, p. 8

(2) Linden M., « *L'école et l'enfance inadaptée* », thèse, université Lyon II, 1983, 84, p. 27, consultable sur http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/1984/linden_m/info

(3) Zaffran J., *Quelle école pour les élèves handicapés ?*, La Découverte, 2007, p. 31

(4) Loi du 15 avril 1909, JO du 27 04 09, disponible sur http://www.insha.fr/ressources/documents/01_15_avril_1909.pdf

(5) Linden M., préc., p. 32

(6) Zaffran J., préc., p. 32

(7) Ministère de l'Éducation nationale, dossier documentaire, « *L'enseignement pour les élèves à besoins éducatifs spécifiques* », novembre 2001, disponible sur <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/thema/special/enseignementspecial.pdf>

(8) Mege-Courteix M. C., *Les aides spécialisées au bénéfice des élèves. Une mission de service public*, éditions ESF, 1999, p. 45 et s.

par l'instauration, en 1945, de la Sécurité sociale, qui ouvre des perspectives de financement de nouvelles structures spécialisées. Dans les **années 1950-1960, la création de structures pour enfants handicapés se développe**. Il s'agit notamment des instituts médico-éducatifs (IME), qui sont de deux sortes : les instituts médico-pédagogiques (IMP) et les instituts médico-professionnels (IMPro). Les premiers ont vocation à assurer l'éducation générale et pratique des enfants dès l'âge de 3 ou 6 ans, tandis que les seconds visent à dispenser, parallèlement à un complément d'éducation générale, une formation professionnelle adaptée au handicap à partir de 14 ans. Du côté réglementaire, un décret du 9 mars 1956 comporte un certain nombre d'annexes qui constituent le cadre des établissements sociaux et médico-sociaux (1). Ceux-ci sont spécialisés par type de handicap et ont vocation à organiser une prise en charge globale de l'enfant ou de l'adolescent et particulièrement en matière éducative. Les centres médico-psychopédagogiques font notamment leur apparition.

Pendant cette même période d'après-guerre, l'Education nationale affirme, petit à petit, sa volonté de **prendre place aux côtés du secteur médico-social** en matière de prise en charge des jeunes handicapés. Une loi du 31 décembre 1951 instaure les **écoles nationales de perfectionnement** (2), ancêtres des écoles régionales d'enseignement adapté qui seront mises en place en 1995. Selon l'article 4 de cette loi, ces structures « sont des établissements publics de l'Etat dotés de la personnalité civile et de l'autonomie financière », distincts donc des écoles autonomes de perfectionnement qui étaient instituées par les collectivités locales. Leur régime est précisé par un décret du 4 janvier 1954 (3). Lequel prévoit que ces écoles « reçoivent des élèves qui ne peuvent fréquenter utilement les classes normales d'enseignement général ou professionnel. Elles sont spécialisées compte tenu de la catégorie d'élèves reçus ». Ces derniers y sont affectés sur proposition des commissions médico-pédagogiques prévues par la loi du 15 avril 1909. Ces structures dispensent l'instruction, l'éducation et, pour les élèves de plus de 14 ans, une formation professionnelle appropriée.

Puis un arrêté du 12 août 1964 fixe les programmes et méthodes d'enseignement dans les classes de perfectionnement recevant des débilés mentaux de 6 à 14 ans. Il crée également des classes de transition qui font suite aux classes de perfectionnement.

Mais assez vite, la **notion d'adaptation fait son chemin au sein de l'Education nationale**. On attache désormais de l'importance à une intervention précoce et à la prévention des inadaptations scolaires. L'idée est également de **créer des dispositifs plus souples et plus ou moins intégrés aux classes**. A cet effet, deux circulaires du 21 septembre 1965 et du 27 décembre 1967 instaurent les sections d'éducation spécialisée (SES) (4), ancêtres des sections d'enseignements généraux et professionnels adaptés (SEGPA), instituées en 1989. Selon le second de ces textes, « ces sections [...] accueillent 90 élèves déficients intellectuels légers des deux sexes à

la sortie des classes de perfectionnement ». Elles assurent un enseignement général ainsi qu'une formation pré-professionnelle et professionnelle. Leurs créations « *découlent directement de la réforme de l'enseignement de 1959 prolongeant la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans et limitant la scolarité primaire élémentaire à 12 ans. Elles mettent fin à une situation transitoire qui permet aux enfants des classes de perfectionnement un maintien à l'école élémentaire jusqu'à 14 ans* » (5). Tandis que les sections d'adaptation s'adressent aux enfants de l'école maternelle, des classes d'adaptation se mettent en place au niveau élémentaire et dans le second degré.

Autrement dit, il y a d'un côté le dispositif d'éducation spécialisée pour les handicaps les plus sévères et de l'autre la mise en place de mécanismes d'adaptation au sein de l'Education nationale. Ce dispositif d'adaptation scolaire est également complété par les groupes d'aide psychopédagogique (GAPP) mis en place par une circulaire du 9 février 1970 (6). « *On pense alors à développer une pédagogie adaptée, avec l'idée que le dépistage précoce des enfants en difficulté et leur maintien en priorité dans l'Education nationale permettront, à travers des structures spécialisées internes, de les réintégrer rapidement dans l'enseignement normal* » (7). Les groupes d'aide psychopédagogique se voient donc assigner le rôle de prévention précoce de l'inadaptation scolaire ; ils seront 1 700 en 1981.

Est enfin créé un **certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés** (CAEI), avec six options correspondant aux groupes de handicaps. Pour s'y préparer, en un an, on ouvre dans les écoles normales académiques des centres régionaux de formation des maîtres chargés de l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés (8). Il succède au CAEA.

En 1966, le gouvernement demande à François Bloch-Lainé d'étudier l'ensemble des mesures permettant d'**apporter une solution « au problème général de l'inadaptation des personnes handicapées »**. A la suite d'une longue enquête auprès des administrations, des services publics, des œuvres et autres personnes compétentes, un rapport de synthèse est publié en 1969 (9). Il inspirera la réforme qui interviendra quelques années plus tard, en 1975.

(1) Décret n° 56-284 du 9 mars 1956, modifié, disponible sur www.legifrance.gouv.fr

(2) Loi n° 51-1487 du 31 décembre 1951, modifiée, disponible sur www.legifrance.gouv.fr

(3) Décret n° 54-46 du 4 janvier 1954, JO du 16-01-54, disponible sur www.legifrance.gouv.fr

(4) Circulaire n° 65-348 du 21 septembre 1965, BO n° 37 du 14-10-65 ; circulaire n° IV 67-530 du 27 décembre 1967, BO n° 2 du 11-01-68.

(5) Linden M., préc., p. 85.

(6) Circulaire du 9 février 1970, BOEN n° 8 du 19-02-70.

(7) George J., préc.

(8) George J., préc. ; décret n° 63-713 du 12 juillet 1963, JO du 19-07-63 ; arrêté du 3 janvier 1964, JO du 12-01-64

(9) Bloch-Lainé F., « Etude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées ».

Vers l'intégration scolaire

En effet, le 30 juin 1975, une loi d'orientation « en faveur des personnes handicapées » est votée, dans la lignée du rapport Bloch-Lainé (1). Une politique intégrative des enfants handicapés est encouragée au sein de l'Education nationale. Et le terme de handicap est généralisé aux dépens de celui d'inadaptation.

Ainsi, l'article 4 de cette loi prévoit que « les enfants et adolescents handicapés sont [désormais] soumis à l'obligation éducative », celle-ci étant assurée « soit dans des établissements ordinaires, soit dans des établissements ou par des services spécialisés » et pouvant « être entreprise avant et poursuivie après l'âge de la scolarité obligatoire ». Une commission de l'éducation spéciale (CDES), nommée par le préfet, doit être mise en place dans chaque département. Elle désigne les établissements ou les services correspondant aux besoins de l'enfant. Selon l'âge et le niveau scolaire de l'enfant, son dossier est étudié par l'une des deux sections de la CDES : la commission de circonscription préélémentaire et élémentaire (CCPE) ou la commission de circonscription du second degré (CCSD).

Deux circulaires viennent, par la suite, décliner et définir les moyens et les procédures de la mise en œuvre de l'intégration scolaire au sein de l'Education nationale (2). La première, du 29 janvier 1982, constitue un texte d'orientation qui vise notamment à favoriser « l'insertion sociale de l'enfant handicapé en le plaçant le plus tôt possible dans un milieu ordinaire où il puisse développer sa personnalité et faire accepter sa différence ». Le second texte, du 29 janvier 1983, précise la population concernée ou susceptible de bénéficier de soutiens spécialisés en milieu scolaire et rappelle la diversité des formes d'intégration. Quelques années plus tard, le certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaire (Cap-sais) est créé par un décret du 15 juin 1987 (3). Il prend le relais du certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés (CAEI).

En 1989, l'intégration scolaire des jeunes handicapés est réaffirmée par la loi d'orientation sur l'éducation (4). Dans le même temps a lieu « la refonte complète, en 1988 et 1989, des annexes XXIV de la loi médico-sociale fixant les modalités d'agrément des établissements spécialisés de la santé. Le ministère de la Santé favorise ainsi le déploiement de moyens mis à la disposition des établissements spécialisés afin de créer des services spécialisés – en particulier le service d'éducation et de soins spécialisés à domicile (Sessad) – dans l'accompagnement des familles et des élèves en intégration scolaire. Il devient évident à présent que l'attitude ségrégative qui caractérisait les structures de l'éducation spéciale doit céder la place à une attitude d'ouverture » (5). Peu de temps après, deux circulaires redéfinissent les missions des sections d'éducation spécialisée (SES), donnant ainsi naissance aux sections d'enseignements généraux et professionnels adaptés (SEGPA) (6). Ces dernières doivent mettre en place une politique d'intégration

des élèves handicapés et les mener vers une qualification de niveau certificat d'aptitude professionnelle.

Puis une « circulaire du 18 novembre 1991 encourage et facilite les actions d'intégration en remplaçant les classes de perfectionnement par les classes d'intégration scolaire (CLIS). Leur principale mission est l'intégration, qui doit se faire par le biais d'une participation aux activités de l'école et la fréquentation partielle des classes ordinaires » (7).

Enfin, le développement des actions d'intégration se poursuit en 1995, avec la création dans les collèges et les lycées des unités pédagogiques d'intégration (8).

Malgré tout, un rapport rendu en mars 1999 par l'Inspection générale des affaires sociales (IGAS) et l'Inspection générale de l'Education nationale (IGEN) sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés montre les obstacles qui demeurent à l'accueil des jeunes handicapés dans les établissements scolaires (9). Pour les surmonter, il propose de réaffirmer le droit à l'intégration, de constituer des outils d'observation ainsi que d'améliorer l'orientation et de renforcer le pilotage. Il suggère également d'améliorer la formation des personnels de l'Education nationale.

En réponse, Ségolène Royal, alors ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire, déclare la même année dans une circulaire que la scolarisation est un droit pour les enfants handicapés et l'accueil un devoir. Elle lance parallèlement le plan Handiscol, qui recouvre l'ensemble des mesures ou dispositifs (plan de scolarisation, cellule d'écoute, guides, groupes départementaux) destinés à réaffirmer l'aspect prioritaire de la scolarisation des enfants et adolescents handicapés en milieu ordinaire (10).

Deux ans plus tard, les unités pédagogiques d'insertion, instaurées en 1995, sont étendues à tous les handicaps sensoriels ou moteurs au collège mais également au lycée.

En 2002, une circulaire redéfinit la CLIS, dont la mission est d'« accueillir de façon différenciée dans certaines écoles élémentaires ou exceptionnellement

(1) Loi n° 75-534 du 30 juin 1975, JO du 01-07-75.

(2) Circulaire n° 82/2 et n° 82/048 du 29 janvier 1982, BOEN n° 5 du 4-02-82 et circulaire n° 83-082 du 29 janvier 1983, BOEN n° 8 du 24-02-83, abrogées.

(3) Décret n° 87-415 du 15 juin 1987, modifié.

(4) Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989, JO du 14-07-89.

(5) Zaffran J., préc., p. 38.

(6) Circulaire d'orientation n° 89-036 du 6 février 1989, BOEN n° 7 du 16-02-89 et circulaire n° 90-340 du 14 décembre 1990, BOEN n° 47 du 20-12-90, abrogées.

(7) Partie rédigée par Corinne Lebert-Candat, préc., p. 17 ; circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991, BOEN n° 3 du 16-01-92, aujourd'hui abrogée.

(8) Circulaires n° 95-124 et n° 95-125 du 17 mai 1995, BOEN n° 21 du 25-05-95, abrogées.

(9) Rapport IGAS/IGEN, « L'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés », n° 99-02, mars 1999, disponible sur <http://media.education.gouv.fr/file/97/3/5973.pdf>

(10) Circulaires n° 99-187, NOR : MENE9902455C et n° 99-188 du 19 novembre 1999, NOR : MENE9902456C, BOEN n° 42 du 25-11-99.

maternelles des élèves en situation de handicaps » (1). L'ambition est de **faire suivre aux enfants concernés un enseignement le plus proche possible du cursus scolaire ordinaire** dans la perspective, le cas échéant, de les réinsérer dans une classe ordinaire.

Au cours de l'année 2003, les réflexions se poursuivent tandis que les assistants d'éducation amenés à apporter une aide individuelle aux enfants handicapés scolarisés en milieu ordinaire se voient reconnaître un premier statut. Il est toutefois précaire, puisqu'un contrat leur est proposé pour une durée maximale de six ans (2). Ce dispositif est complété par une circulaire du 11 juin 2003 (3).

Malgré ces efforts, la question de la scolarisation des enfants handicapés demeure problématique. En 2003, les plaintes concernant un conflit avec l'école constitue, par exemple, le deuxième motif de saisine de la défenseure des enfants, relève cette instance (aujourd'hui disparue au profit du défenseur des droits) dans son rapport annuel, en particulier lorsque des enfants handicapés sont en cause (4). Elle appelle alors de ses vœux le lancement d'un plan d'urgence pour l'accueil des enfants handicapés privés de prise en charge adaptée. Par ailleurs, pour éviter le « désert éducatif », elle insiste pour que tous les établissements spécialisés soient dotés d'enseignants spécialement formés.

Le gouvernement entend ces critiques et lance dans la foulée un **second plan gouvernemental pour cinq ans en faveur de la scolarisation des enfants handicapés**, reposant notamment sur la volonté de mieux former les personnels et les enseignants à leur accueil et de développer les aides à l'intégration scolaire sur des recrutements de personnels.

Mais des évolutions sont encore nécessaires, comme le recommande Yvan Lachaud, à l'époque député du Gard, dans un rapport intitulé « Intégration scolaire des enfants handicapés en milieu scolaire ». Il y relève notamment qu'il est temps de cesser de parler d'intégration scolaire pour les enfants handicapés (5). Il préconise également d'installer auprès de chaque recteur un « *conseiller pour la scolarisation des élèves handicapés* », dont la compétence irait de l'école maternelle à l'université, et d'instituer des postes de conseillers techniques auprès des inspections académiques, chargés exclusivement de la scolarisation des élèves handicapés (et non de l'ensemble des aides aux élèves en difficulté).

(1) Circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002, NOR : MENE0201158C, BOEN n°19 du 9-05-02.

(2) Décret n° 2003-484 du 6 juin 2003, modifié.

(3) Circulaire n° 2003-092 du 11 juin 2003, NOR : MENP0301316C, BOEN n° 25 du 19-06-03.

(4) Défenseur des enfants, rapport annuel, année 2003, disponible sur www.ladocumentationfrancaise.fr

(5) Lachaud Y., « Intégration des enfants handicapés en milieu scolaire », octobre 2003, disponible sur www.ladocumentationfrancaise.fr

(6) Bulletin spécial du ministère de l'Éducation nationale n° 4 du 26-02-04.

(7) Loi n° 2005-102 du 11 février 2005, modifiée.

(8) Débats, JOAN [CR] n° 55 du 4-06-04.

Du côté de la formation des enseignants, le Capsais laisse la place en 2004 à deux nouveaux diplômes : le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) pour l'enseignement du premier degré et un certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH) pour l'enseignement du second degré (6).

Le tournant de 2005

Le 11 février 2005, la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées donne le coup d'envoi d'une nouvelle phase dans la prise en charge à l'école des enfants handicapés. En effet, les dispositions sur la scolarisation de ce public constituent l'un de ses volets centraux (7). Le législateur a de fait voulu rappeler le principe de l'obligation scolaire des enfants, des adolescents et des adultes handicapés – inscrit dans le préambule de la Constitution – et en préciser les contours. Il a surtout voulu rendre son application plus effective.

Pour ce faire, la loi balaie l'opposition entre l'éducation ordinaire et l'éducation spéciale – terme qui est supprimé dans les différents codes où il pouvait apparaître – et souhaite favoriser la **complémentarité des interventions** au bénéfice de ces publics. Autre changement de vocabulaire : l'expression « intégration scolaire » est reléguée aux oubliettes au profit du terme « scolarisation ».

Au-delà du symbole, il ne s'agit évidemment pas de remettre en cause les établissements spécialisés, qui ont fait leurs preuves, mais plutôt de favoriser une formation au plus proche du domicile des intéressés, avec l'**introduction de la notion d'« établissement de référence »**. L'objectif est également de mettre en place une évaluation des besoins, support à l'élaboration d'un projet de scolarisation personnalisé et de construire un parcours de formation. Enfin, le rôle de l'Éducation nationale, et à travers elle de l'État, est réaffirmé.

Pour la secrétaire d'État aux personnes handicapées de l'époque, Marie-Anne Montchamp, ce texte comporte des avancées qui « *consistent, tout d'abord, à réaffirmer la responsabilité de l'Éducation nationale pour tous les enfants. Il s'agit, ensuite, d'affirmer que l'enfant doit pouvoir, dans le cadre de son projet de vie, bénéficier d'un véritable parcours scolaire, jusqu'à l'enseignement supérieur si cela est possible. Le texte propose également, tout en conservant les dispositifs qui y renvoient, de supprimer les termes d'éducation spéciale pour montrer que les dispositifs médico-sociaux sont un "plus" offert aux élèves et qu'ils ne se substituent en aucune manière à l'école* » (8).

Par la suite, de nombreux décrets sont venus rendre pleinement applicables ces dispositions, précisant, en particulier, le rôle de l'enseignant référent et des équipes de suivi de la scolarisation, chargés de faciliter et de

mettre en œuvre le **projet personnalisé de scolarisation** et d'en assurer le suivi. Depuis, le dispositif a peu évolué. On relèvera toutefois que la loi de finances pour 2012, complétée par un décret du 23 juillet 2012, a instauré, à côté de l'**aide individuelle**, susceptible d'être accordée aux enfants handicapés par le biais de l'intervention d'un auxiliaire de vie scolaire (AVS), une **aide mutualisée** pouvant être apportée simultanément à plusieurs élèves en milieu ordinaire (1). Par ailleurs, pour tenir compte des avancées de la loi de 2005, les classes d'intégration scolaire sont devenues, en 2009, les **classes pour l'inclusion scolaire (CLIS)** (2). Dans le même esprit, les unités pédagogiques d'intégration ont été transformées, en 2010, en **unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS)** (3). Enfin, un décret du 2 avril 2009 a incité le secteur médico-social et l'Éducation nationale à développer de nouvelles voies de coopération afin notamment de faciliter les scolarités partagées des jeunes handicapés. Un arrêté du même jour a fixé le cadre des unités d'enseignement pouvant être mises en place dans les établissements et services médico-sociaux dispensant une éducation spéciale aux enfants concernés (4).

Forces et faiblesses du nouveau dispositif légal

Au lendemain du vote de la loi, un premier rapport de Guy Geoffroy, député (UMP) de Seine-et-Marne, relève que la **loi du 11 février 2005 constitue**, en matière de scolarisation des jeunes handicapés, « *une totale révolution. Car non seulement les enfants scolarisés jusque-là à titre subsidiaire le seront demain à titre principal, mais encore tous ceux qui bénéficient d'une prise en charge appropriée dans le secteur médico-social ou qui le sont dans des établissements situés à l'étranger (en Belgique pour un grand nombre) se voient reconnaître le droit à une véritable existence scolaire par le biais du premier acte fondateur de toute scolarité qui est celui de l'inscription dans "l'école de son quartier"* » (5). Dès cette époque, toutefois, il préconise la **professionnalisation** des auxiliaires de vie scolaire. Un point sur lequel il reviendra un an plus tard, en 2006 (6). Dans un second rapport sur la scolarisation des enfants handicapés, le député appelle en effet à la **professionnalisation rapide de l'accompagnement des élèves et des étudiants handicapés**, fondée sur un nouveau diplôme professionnel en raison des limites du système : insuffisance relative des moyens par rapport à l'émergence accrue des besoins, fragilité des statuts, emplois à temps partiel, non-prise en charge des déplacements, manque de formation initiale et continue, dispersion du temps de travail auprès d'un nombre d'enfants trop élevé, absence de liens avec les besoins d'accompagnement dans la vie sociale... De son côté, en juillet 2007, Paul Blanc, à l'époque sénateur UMP des Pyrénées-Orientales, revient lui aussi sur la question (7). S'il constate également la « *dynamique médite* » enclenchée par la loi, il souligne néanmoins la nécessité de mettre

à la disposition des enfants handicapés des auxiliaires de vie scolaire en nombre suffisant et formés aux spécificités de l'accompagnement en milieu scolaire ainsi que de former les enseignants aux problématiques du handicap et de développer le réseau des enseignants référents.

En août 2007, le délégué interministériel aux personnes handicapées, Patrick Gohet, contribue à la réflexion sur les premiers effets de la loi de 2005 afin de déterminer « *le chemin qui reste à parcourir, les compléments, les aménagements et les assouplissements qu'il convient d'apporter pour que le but ultime soit atteint le plus rapidement et le plus globalement possible* » (8). Il estime que **certaines améliorations sont nécessaires** : simplifier les procédures d'inscription, réduire le nombre d'élèves handicapés suivis par chaque enseignant référent, transmettre à l'enseignant les renseignements concernant l'élève handicapé qui lui sont nécessaires pour la conception de son travail éducatif et pédagogique, transcrire les livres scolaires en temps utile pour les élèves aveugles et malvoyants...

De son côté, la Haute Autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (HALDE) – aujourd'hui remplacée par le défenseur des droits – se prononce sur une réclamation relative à un refus de scolarisation d'un enfant autiste dans une école publique (9). Elle rappelle à cette occasion au ministère de l'Éducation nationale que le service public de l'éducation est tenu d'assurer une formation scolaire aux enfants handicapés, auxquels il est reconnu le droit d'être inscrits dans l'établissement le plus proche de leur domicile ou établissement de référence.

Dans le même temps, l'Éducation nationale lance un **plan d'action pour la scolarisation des enfants handicapés**. Une plate-forme téléphonique baptisée « aide handicap école » est mise à la disposition des familles sans solution, au niveau local, pour scolariser leur enfant

- (1) Loi n° 2011 1977 du 28 décembre 2011, art 128, JO du 29 12 11, décret n° 2012 903 du 23 juillet 2012, JO du 25 07 12
- (2) Circulaire n° 2009 087 du 17 juillet 2009, NOR MENE0915406C, BOEN n° 31 du 27 08 09
- (3) Circulaire n° 2010 088 du 18 juin 2010, NOR MENE1015813C, BOEN n° 28 du 15-07 10.
- (4) Décret n° 2009 378 du 2 avril 2009, JO du 4 04 09 et arrêté du 2 avril 2009, NOR MENE0903289A, JO du 8 04 09
- (5) Geoffroy G, « La scolarisation des enfants handicapés », septembre 2005, p 4, disponible sur <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/054000741/0000.pdf>
- (6) Geoffroy G, « Reussir la scolarisation des enfants handicapés », octobre 2006, disponible sur <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/064000842/0000.pdf>
- (7) Blanc P, rapport d'information « Loi "handicap" pour suivre la réforme », n° 359, juillet 2007, p 8, disponible sur http://www.senat.fr/rap/r06_359/r06_3591.pdf
- (8) Gohet P, « Bilan de la loi du 11 février 2005 et de la mise en place des maisons départementales des personnes handicapées », août 2007, p 9, disponible sur <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/074000523/0000.pdf>
- (9) Délibération de la HALDE n° 2008-169 du 7 juillet 2008

et qui rencontrent des difficultés à l'occasion de la rentrée scolaire. Des efforts concernant la formation des AVS et des enseignants sont notamment annoncés.

D'autres évolutions semblent toutefois nécessaires, comme le recommandent les rapports les plus récents et également la HALDE. En 2011, la Haute Autorité relève **quatre axes d'actions prioritaires** : la mise en place effective des moyens financiers et humains visant à permettre la scolarisation en milieu ordinaire, le renforcement de la coordination des différents acteurs, la mise en œuvre de moyens adaptés pour rendre effectif le droit à l'éducation des enfants handicapés accueillis en établissements et services médico-sociaux et, enfin, la mise en accessibilité des locaux scolaires (1).

La même année, le député Paul Blanc formule un nouveau bilan à la veille de la seconde conférence du handicap (2). Les constats dressés quelques années auparavant se révèlent plus ou moins les mêmes et portent notamment encore sur le statut des AVS. Semblant entendre cette critique, le chef de l'Etat, Nicolas Sarkozy, promet, lors de cette seconde conférence du handicap, d'améliorer la qualité de la scolarisation des enfants handicapés en arrêtant de recourir aux contrats aidés pour le recrutement des auxiliaires de vie scolaire et en embauchant, dès la rentrée scolaire 2011, des AVS bénéficiant d'un « *vrai contrat d'assistant d'éducation* ». Certes, ce recours se réduit, mais la **problématique du recrutement et de la formation des auxiliaires de vie scolaire est toujours d'actualité**, comme le montrent plusieurs rapports rendus en 2012. Si leur nombre a considérablement augmenté depuis 2006, ces personnels ne bénéficient toujours pas d'un cadre d'emploi, ce que dénonce en particulier un rapport d'information du Sénat (3). Après l'échec des réflexions menées par un groupe de travail en 2010, une nouvelle instance réunissant les acteurs de terrain, sous la houlette du gouvernement, est à l'œuvre depuis quelques mois et est sur le point de rendre ses conclusions. Ce qui pourrait permettre de faire évoluer la situation.

Au-delà de ce sujet brûlant, la plupart des rapports soulignent les avancées réalisées grâce à cette loi, notamment en termes quantitatifs, mais relèvent d'autres écueils. Le rapport d'information du Sénat note par exemple les « *efforts incontestables* » entrepris pour sa mise en œuvre mais également les « *retards* » et les « *inerties* » qui accompagnent « *inévitablement* » un texte « *aussi ambitieux* ».

Même au plan quantitatif, si les effets de la loi sont indéniables, il n'en reste pas moins que **le nombre d'enfants handicapés non scolarisés demeure encore très élevé**. Plusieurs rapports, dont celui du député Paul Blanc, estiment ainsi à 20 000 le nombre d'enfants concernés. Le rapport d'information du Sénat tempère toutefois en relevant que les données disponibles sont « *parcellaires et relativement anciennes* ». Les constats des différents rapports montrent également que les résultats sont moins encourageants dans le second degré et dans l'enseignement supérieur. Le Centre d'analyse stratégique (CAS), qui a comparé la situation

de la France avec celle de ses voisins, relève ainsi que « *l'ensemble des pays européens se heurte à un fort abandon de la scolarisation au-delà de l'âge obligatoire et à une impréparation de la transition de l'école à l'emploi* » (4).

Outre cet aspect, les **difficultés du pilotage du dispositif** sont mises en avant. Les différents bilans montrent ainsi de **fortes disparités territoriales et des temps de scolarisation des élèves très différents** selon les pratiques locales. Ainsi, une mission conjointe des Inspections générales des affaires sociales, de l'Education nationale et de l'administration de l'Education nationale et de la recherche (IGAS, IGEN, Igaenr) relève, fin 2012, à titre d'exemple que « *la part des élèves handicapés et scolarisés en milieu ordinaire bénéficiant d'une aide individuelle peut varier de 17 à 53 % d'un département à l'autre* » (5). De même, il constate « *la grande variété des modalités de fonctionnement et des organisations des MDPH, qu'il s'agisse de l'organigramme, de l'examen des dossiers, de la relation aux parents, des modalités de la prise de décision, du rôle des enseignants référents ou des liens avec les services académiques* ».

Pour pallier ces difficultés, différents rapports recommandent une meilleure coordination des interventions de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH) et de la communauté éducative autour du projet personnalisé de scolarisation (PPS). Il en est ainsi de deux rapports, l'un de l'Inspection générale de l'Education nationale et de l'Inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la recherche et l'autre du Centre d'analyse stratégique. Ce dernier relève que, contrairement à la législation française, « *dans la plupart des pays européens, l'élaboration du PPS incombe à la communauté éducative* ». Or, en pratique, le PPS est souvent absent ou rédigé par l'enseignant référent. Il propose donc de confier l'élaboration de la partie éducative du PPS à l'établissement dans lequel l'enfant est scolarisé, en lien avec l'enseignant référent et en concertation avec la famille. En cas de désaccord, cette dernière disposerait d'un recours auprès de la maison départementale. La MDPH resterait quant à elle compétente pour l'orientation de l'élève (6).

De son côté, la mission conjointe de l'Inspection générale de l'Education nationale et de l'Inspection

(1) Délibération de la HALDE n° 2011-119 du 18 avril 2011.

(2) Rapport Blanc P., « La scolarisation des enfants handicapés », mai 2011, disponible sur <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000307/0000.pdf>

(3) Sénat, rapport d'information n° 635, Campion C.-L. et Debré I., juillet 2012, disponible sur <http://www.senat.fr/rap/r11-635/r11-6351.pdf>

(4) CAS, « La scolarisation des enfants en situation de handicap dans les pays européens. Quelles voies de réforme pour la France ? », Note d'analyse n° 314, janvier 2013, disponible sur www.strategie.gouv.fr, rubrique « Questions sociales ».

(5) Rapport IGAS, IGEN, Igaenr, « L'accompagnement des élèves en situation de handicap. Les prescriptions : état des lieux – propositions », n° 2012-162, décembre 2012, disponible sur <http://www.igas.gouv.fr/IMG/pdf/RM2013-003P.pdf>

(6) Rapport du CAS préc.

générale de l'administration de l'Education nationale et de la recherche va dans le même sens (1). Relevant que le PPS « *ne joue pas encore le rôle attendu par la loi* », qu'il n'est « *pas en place sur l'ensemble du territoire national* » ou sous des formes variables non respectueuses des textes et que « *dans beaucoup de cas, son élaboration est déléguée à l'Education nationale* », elle préconise donc d'en confier la conception à l'Education nationale, plus particulièrement aux enseignants référents. Tout en précisant qu'« *il ne s'agit pas de déposséder les CDAPH de leur rôle décisionnel, mais plutôt de demander à des équipes de l'Education nationale de concevoir, sur la base d'un cahier des charges élaboré par l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH, le parcours de formation et le projet de scolarisation qui en permet la mise en œuvre. Il appartiendrait aux CDAPH d'approuver les projets présentés et de décider des moyens nécessaires à leur réalisation* ». Dans la foulée, les PPS pourraient également se voir accorder une dimension pluriannuelle correspondant à la durée des cycles de scolarité, suggère encore la mission.

La mise en place d'un nouvel outil, le GEVA-Sco – guide de l'évaluation des besoins de compensation des personnes handicapées dans le cadre scolaire –, d'abord expérimenté en 2011 et qui se déploie progressivement depuis 2013, devrait permettre d'harmoniser petit à petit le traitement des dossiers.

D'autres points d'amélioration concernent la formation des enseignants et la coopération entre l'Education nationale et le secteur médico-social. Là encore, les différents rapports sur la question convergent. A ce sujet, le CAS recommande, par exemple, de définir un socle d'exigences nationales sur la formation au handicap des futurs enseignants, comprenant la connaissance des différentes problématiques, la maîtrise de l'information sur les ressources disponibles au sein de l'Education nationale et l'organisation du travail pédagogique avec les auxiliaires de vie scolaire.

Des critiques s'expriment également par rapport aux dispositifs de scolarisation collective des enfants handicapés dans le cadre des classes pour l'inclusion scolaire et des unités localisées pour l'inclusion scolaire. Outre le manque de places pointé par les acteurs de terrain (2), le rapport des deux inspections générales invite à repenser le dispositif. Pour ce document, « *il serait sans doute plus pertinent de construire d'abord le projet de l'élève avec une conception anticipatrice de son parcours pour définir ensuite quel appui un dispositif peut apporter* » (3).

Au plan statistique, le rapport de la mission conjointe IGAS/IGEN/Igaenr déplore « *l'absence d'un système d'information national effectivement opérationnel* » permettant la remontée des données de toutes les MDPH vers la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA) (4). Dès lors, les acteurs départementaux sont privés des « *repères indispensables pour situer les décisions dans un cadre commun* ». Le rapport plaide donc pour la mise en place d'un système d'information commun à l'ensemble des MDPH et la création d'un tableau

de bord national partagé par la CNSA et l'Education nationale pour le suivi des décisions concernant les élèves handicapés.

De son côté, le Centre d'analyse stratégique relève que « *le suivi de la performance du système éducatif se focalise essentiellement sur la progression du nombre d'enfants scolarisés* » (5). Les données sur les niveaux auxquels ces enfants arrivent – en termes de diplômes, d'acquisitions par rapport au socle commun de connaissances ou encore par rapport à leur propre projet – sont « *très lacunaires* », déplore-t-il. Le document recommande donc aux pouvoirs publics de se doter d'un système de suivi permettant de mesurer ces données.

Des efforts à poursuivre

La mise en œuvre de la loi de 2005 en ce qui concerne la scolarisation des enfants handicapés nécessite dès lors, encore aujourd'hui, d'être améliorée. Si le lancement d'une réflexion sur le statut des AVS va dans le bon sens, d'autres évolutions n'ont pas manqué ces derniers mois d'inquiéter les acteurs de terrain. A l'instar d'une disposition du projet de loi sur la refondation de l'école actuellement en discussion au Parlement. Lors de l'examen du texte en première lecture à l'Assemblée nationale, les députés avaient adopté un article 4 *ter* qui prévoyait que les équipes de suivi de la scolarisation puissent saisir la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) pour réviser l'orientation de l'enfant. Cette saisine ne se faisant plus comme aujourd'hui après « accord des parents » mais « après avoir consulté et recueilli l'avis de ses parents ou de son représentant légal ». Pour les acteurs du secteur, cela revenait à remettre en cause le rôle prédéterminant des parents dans le choix de scolarisation pour leur enfant, puisque jusqu'à présent cette saisine de la MDPH leur appartenait en propre. En outre, cette saisine pouvait concerner toute révision de l'orientation d'un enfant ou d'un adolescent, comme c'est le cas aujourd'hui, mais également les « notifications concernant son accompagnement » et ce « y compris en cours d'année scolaire ». Cette disposition qui a suscité beaucoup d'émoi a finalement été retirée lors de l'examen en première lecture du projet de loi au Sénat.

En revanche, les sénateurs ont adopté un amendement de Claire-Lise Campion (groupe socialiste et apparentés), rapporteur pour avis de la commission des affaires sociales du Sénat et coauteur avec Isabelle Debré

(1) Rapport IGEN/ Igaenr, « La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'Education nationale », n° 2012-100, juillet 2012, disponible sur www.education.gouv.fr

(2) La Fnaseph (Fédération nationale des associations au service des élèves présentant une situation de handicap) l'a par exemple souligné lors de la rentrée 2012.

(3) Rapport IGEN/Igaenr, préc., p. 126.

(4) Rapport IGAS, IGEN, Igaenr, préc.

(5) CAS, préc., p. 9.

du rapport sénatorial sur l'application de la loi de 2005 (1). Ce nouvel article vise à « relancer le chantier de la coopération entre l'Education nationale et le secteur médico-social », en inscrivant dans la loi le principe de la coopération entre les établissements scolaires et les établissements et services médico-sociaux, coopération dont le cadre a été défini par un décret du 2 avril 2009 mais qui est « *actuellement au point mort* ». Un amendement qui correspond à une revendication de l'Unapei notamment (2).

Malgré tout, la prise en charge des enfants handicapés demeure dans les préoccupations principales du gouvernement. En 2011-2012, 210 395 élèves en situation de handicap étaient scolarisés dans les écoles et établissements relevant du ministère de l'Education nationale (public et privé) : 130 517 dans le premier degré et 79 878 dans le second degré. C'est 33 % de plus qu'en

2005, même si cette hausse est en grande partie liée à l'élargissement de la définition de la notion de handicap opéré par la loi de 2005, qui a notamment intégré à cette définition les handicaps cognitifs, intellectuels et psychiques.

A la rentrée 2012, une note de service réaffirme que « l'accueil, l'accompagnement et le suivi des apprenants en situation de handicap restent une priorité ministérielle » (3).

Le dossier de presse de la rentrée scolaire 2012-2013 annonce, pour ce faire, le recrutement de 1 500 auxiliaires de vie scolaire individuels supplémentaires.

A la prochaine rentrée, les efforts devraient également être poursuivis. Ainsi, selon une récente circulaire, les projets personnalisés de scolarisation devront être déclinés au plan pédagogique au sein des écoles et des établissements scolaires, et l'évaluation des besoins des élèves en situation de handicap s'appuiera sur le GEVA-Sco (4). Par ailleurs, « chaque projet d'école ou d'établissement devra consacrer un volet à l'inclusion des élèves en situation de handicap », indique la circulaire. Pour ce faire, des unités d'enseignement seront progressivement déployées au sein de certaines écoles maternelles, afin de favoriser un accompagnement éducatif et comportemental précoce, en partenariat avec les établissements et services médico-sociaux. 30 de ces unités pilotes seront installées pour la rentrée 2014.

(1) Campion C.-L., Debré I., rapport d'information n° 635 préc.

(2) « Refonder l'école avec tous les enfants », communiqué de presse du 15 mai 2013.

(3) Note de service DGER/SDPOFE n° 2012-2136 du 4 décembre 2012, disponible

sur http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2012/12/cir_36176.pdf

(4) Circulaire n° 2013-060 du 10 avril 2013,

NOR : MENE1309444C, BOEN n° 2013-15 du 11-04-13.