



Master 2

**Situations de handicap
et participation sociale**

Promotion : **2022-2023**

Date de soutenance : **27 septembre 2023**

**L'accueil des enfants en situation de
handicap dans le cadre périscolaire**
Enjeux et perspectives

Louise DANIELLOU

Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier mon encadrant, Thomas Frinault qui, par ses remarques constructives, m'a permis de m'initier au domaine de l'action publique.

Je remercie sincèrement les différentes personnes qui ont accepté de se prêter au jeu de l'entretien et m'ont permis d'enrichir ce travail en me partageant leur point de vue sur le sujet.

Je souhaite également remercier les intervenants du master pour leur transmission de savoirs incommensurables ainsi que l'ensemble de la promotion 2022-2023, qui grâce à sa diversité aura permis d'enrichir les échanges.

Je tiens à témoigner ma reconnaissance à mes collègues de la ville de Choisy-le-Roi qui m'ont accueillie, particulièrement Mathieu Vicogne qui, en m'accordant sa confiance, m'a permis de découvrir la Ville de Choisy-le-Roi et les rouages d'une collectivité territoriale ; Emily Saint Jalmes et Karine Archenault qui m'ont partagé leur expertise sur le fonctionnement d'un service périscolaire et ont répondu présentes à tout moment ; Marie Spetebroodt pour son aide en cartographie et pour avoir joué le rôle, inconsciemment, de guide dans cette aventure au sein de la fonction publique.

Merci également à mes parents et à ma soeur pour m'avoir soutenue durant cet été studieux et pour avoir, une fois de plus, accepté la mission de comité de relecture.

Enfin, un grand merci à Paul, pour avoir rendu cette année entre Rennes et Paris plus facile et qui, par sa curiosité, m'a poussé à aller plus loin dans ma réflexion.

Sommaire

Introduction	1
1 L'accueil des enfants en situation de handicap à l'école : évolution et enjeux	9
1.1 Evolution de l'accueil sur les temps scolaires	9
1.2 L'inclusion scolaire : un objectif atteint ?.....	15
1.3 La question spécifique des temps périscolaires.....	18
1.3.1 Des activités complémentaires aux temps scolaires.....	18
1.3.2 Les objectifs des activités périscolaires.....	22
1.3.3 Un sujet peu traité par les politiques publiques	24
1.4 Le périscolaire : objet d'une collaboration entre différents acteurs ?.....	30
1.4.1 Une collaboration difficile avec l'éducation nationale malgré une injonction au partenariat.....	31
1.4.2 Un partenariat à construire avec le médico-social	33
1.4.3 Un partenariat indispensable avec les parents	35
2 La mise en œuvre des politiques d'accueil des enfants en situation de handicap : l'exemple de Choisy-le-Roi.....	37
2.1 Quelques éléments de contexte : présentation de Choisy-le-Roi.....	37
2.1.1 Les données démographiques	37
2.1.2 Un contexte politique particulier	38
2.2 Les activités périscolaires à Choisy-le-Roi	39
2.2.1 Une offre périscolaire importante	39
2.2.2 Une diversité d'agents périscolaires.....	40
2.2.3 Une fréquentation hétérogène des temps périscolaires.....	41
2.3 L'accueil des enfants en situation de handicap au sein des centres périscolaires de Choisy-le-Roi : enjeux et limites	41
2.3.1 Un public cible difficile à identifier.....	41
2.3.2 Des aménagements pour les enfants en situation de handicap proposés par le service Enfance.....	44
2.3.3 Une collaboration difficile entre les différents acteurs.....	46

2.4	Les activités annexes ayant un impact sur le périscolaire	51
2.4.1	Les séances de sport en partenariat avec le CMP.....	51
2.4.2	Les classes de découvertes	52
	Conclusion.....	53
	Bibliographie.....	I
	Liste des annexes.....	VI

Liste des sigles utilisés

AESH : Accompagnant des élèves en situation de handicap
APAJH : Association pour adultes et jeunes handicapés
ATSEM : Agent territorial spécialisé des écoles maternelles
CAF : Caisse d'allocations familiales
CDAPH : Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées
CDPH : Convention relative aux droits des personnes handicapées
CLIS : Classe pour l'intégration scolaire
CNSA : Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie
ONU : Organisation des Nations unies
CMP : Centre médico-psychologique
CNAF : Caisse nationale d'allocations familiales
CNSA : Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie
CTG : Convention territoriale globale
MDPH : Maison départementale pour les personnes handicapées
PEDT : Projet éducatif de territoire
PEL : Projet éducatif local
PEP : Pupilles de l'éducation public
PIAL : Pôle inclusif d'accompagnement localisé
SDJES : Service départemental à la jeunesse, à l'engagement et aux sports
UNAFAM : Union nationale des familles et amis des personnes malades et/ou handicapées psychiques
ULIS : Unité pour l'intégration scolaire puis unité pour l'inclusion scolaire
UNAPEI : Union nationale des associations de parents, de personnes handicapées mentales et de leurs amis
UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UPI : Unité pédagogique d'intégration

Introduction

La place des enfants en situation de handicap au sein de l'école a évolué au cours des dernières décennies en même temps que l'approche du handicap. Le passage d'une logique de ségrégation, où les enfants en situation de handicap sont accueillis dans des établissements spécifiques en marge du système scolaire habituel, à une volonté d'intégration puis d'inclusion dans le milieu ordinaire, représente un véritable changement de paradigme. Si ces deux dernières notions mettent en avant l'accueil des enfants en situation de handicap au sein des établissements de droit commun, elles diffèrent fortement dans leurs modalités : dans le modèle intégratif, les enfants sont accueillis au sein des établissements de l'Éducation nationale mais on attend d'eux qu'ils s'adaptent à l'institution, alors que dans le modèle inclusif c'est à l'institution de s'adapter aux besoins de tous les élèves (Ville et al., 2020). Depuis les années 2000, la législation concernant la scolarisation des enfants en situation de handicap s'est fortement développée : la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, notamment, marque une étape importante, affirmant pour tous les enfants le droit d'être inscrits dans leur école de secteur, et si nécessaire au sein d'un dispositif ou d'un établissement adapté.

Si la politique nationale, notamment par sa dimension législative, représente un cadre déterminant, les collectivités territoriales jouent un rôle important dans les politiques éducatives et par conséquent dans la scolarisation des enfants en situation de handicap. Comme mentionné dans le préambule de la Constitution de 1946, « l'organisation de l'enseignement public, gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'Etat » afin d'assurer une égalité entre les citoyens (Bertoni & Matta-Duvignau, 2022). Toutefois, des compétences ont été depuis l'origine attribuées aux collectivités locales. Ainsi, dès la loi sur l'instruction primaire du 28 juin 1833, dite loi Guizot, les communes de plus de 500 habitants avaient l'obligation de financer une école primaire de garçons. Les communes sont également chargées de recruter le personnel non-enseignant des écoles primaires, ayant aujourd'hui le statut d'agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) (Bertoni & Matta-Duvignau, 2022). Les premières lois de décentralisation, dites loi Defferre, ont réparti les compétences entre les différentes collectivités territoriales devenues des « collectivités de plein exercice » par la loi du 2 mars 1982. Ferhat (2021, p. 94) définit le processus décentralisateur comme la « délégation de compétences du pouvoir central aux collectivités locales ». Les communes sont depuis responsables des locaux de l'enseignement élémentaire et préélémentaire, les départements de ceux des collèges et les régions des lycées et de certains établissements spécialisés. En outre, les politiques

d'éducation prioritaire, instaurées à partir de 1981 par Alain Savary, ministre de l'Education nationale, ont contribué à augmenter le rôle des collectivités territoriales dans les politiques éducatives. Ayant pour objectif premier de combattre les inégalités sociales en agissant dans les territoires où le taux d'échec est le plus élevé, elles sont aujourd'hui développées par le biais de dispositifs et partenariats reliant l'Education nationale et les collectivités territoriales (Frاندji, 2017). Les politiques d'éducation prioritaire sont cependant perçues par certains auteurs comme une territorialisation de l'école plutôt que comme des politiques éducatives territoriales, dans la mesure où il s'agit « de déclencher une mobilisation au service de l'école pour pallier ses défaillances, dans une logique de pilotage par l'administration éducative, plutôt que d'inventer des politiques éducatives avec d'autres acteurs » (Bier, 2010, cité par Rey, 2013, p. 4).

Selon Rey (2013, p. 5), les lois de décentralisation des années 1980 « donnent le ton de la décentralisation éducative à la française pour les trente années qui suivent : un partage de compétences prudent et complexe entre l'Etat et les collectivités locales plus qu'un transfert massif ». La part des collectivités dans le financement de la dépense intérieure a augmenté de 10 points entre 1980 et 2013 (Rey, 2013) principalement sous l'effet des lois de décentralisation : en 2020, elle s'élevait à 22,3 %, faisant des collectivités le deuxième financeur après l'Etat qui assure 56,3 % du financement¹. Aujourd'hui, l'Etat a conservé les compétences pédagogiques et d'organisation du système éducatif « sous réserve des compétences attribuées par [le Code de l'Education] aux collectivités territoriales pour les associer au développement de ce service public »². Les communes sont quant à elles propriétaires des établissements maternels et élémentaires et doivent en assurer « la construction, la reconstruction, l'extension, les grosses réparations, l'équipement et le fonctionnement, à l'exception des droits dus en contrepartie de la reproduction par reprographie à usage pédagogique d'œuvres protégées »³. Elles sont également responsables de l'entretien des bâtiments ainsi que de l'acquisition et l'entretien du mobilier scolaire. Les bâtiments scolaires étant des établissements recevant du public, les communes sont responsables également de leur mise en accessibilité pour tous les types de handicap depuis la loi de 2005.

Si la responsabilité des communes porte à première vue essentiellement sur le bâti, la décentralisation s'est pourtant faite également par d'autres biais en matière d'éducation. Ainsi, durant les années 1980, les communes ont vu s'accroître leur rôle dans les accueils collectifs en dehors des temps scolaires, gérés jusque-là par les associations de jeunesse

¹ Repères et références statistiques. (2022). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2022-326939>

² Article L211-1 du Code de l'éducation.

³ Article L212-4 du Code de l'éducation

et d'éducation populaire. Certains auteurs parlent même de « municipalisation » de l'animation (Lebon, 2010). Les communes peuvent organiser des activités périscolaires qui « prolongent le service public de l'éducation »⁴ en complémentarité avec lui sur les temps bordant ceux scolaires (matin, midi et soir) ainsi que le mercredi.

La mission éducative des collectivités locales ne s'arrête pas aux activités périscolaires et à l'éducation prioritaire. Depuis une vingtaine d'années, les territoires ont un rôle de plus en plus important dans les politiques éducatives sur différents sujets comme la déscolarisation, le traitement de la difficulté scolaire, les programmes personnalisés de réussite éducative (Ben Ayed, 2018). L'Education nationale a perdu le monopole, partageant la gestion des politiques éducatives avec divers acteurs telles les collectivités locales, le milieu associatif et d'autres services de l'Etat comme la Caisse d'allocations familiales. Les politiques éducatives sont de moins en moins prescrites au niveau central, laissant une responsabilité plus importante aux acteurs locaux (Dutercq, 2000, cité par Ben Ayed, 2018).

Si peu de textes abordent la place des collectivités territoriales dans l'école inclusive, un rapport⁵ commandé par Jean-Pierre Raffarin, Premier ministre de l'époque, au député Guy Geoffroy, souligne l'importance des communes dans la politique éducative : « L'échelon communal est donc incontournable. Et on ne peut qu'être troublé de constater combien la loi du 11 février est discrète à son propos. Il reviendra sans doute aux textes d'application et aux pratiques mises en œuvre dans le cadre plus général des politiques éducatives et de cohésion sociale de définir les conditions dans lesquelles les élus municipaux auront à s'intégrer dans le partenariat coordonné qui devra assurer la mise en place, le suivi et l'évaluation des projets personnalisés de scolarisation » (Geoffroy, 2005, p.13).

La question de l'accueil des enfants en situation de handicap à l'école peut à la fois se traiter par le biais des politiques éducatives mais également de celles du handicap. Le handicap s'est constitué comme une catégorie de l'action publique, en premier lieu, au travers du domaine de l'emploi avec les lois sur les accidents du travail en 1898 et celle sur l'emploi des invalides de guerre en 1919 (Baudot et al., 2013). Le handicap est aussi traité comme une question transversale afin que les personnes en situation de handicap puissent participer comme tout un chacun dans la société. La circulaire du 4 septembre 2012 sur la prise en compte du handicap dans les projets de loi dispose que les lois adoptées par le Parlement doivent avoir des dispositions spécifiques pour les personnes en situation de

⁴ Article L551-1 du Code de l'Education.

⁵ Geoffroy, G. (2005, septembre). *La scolarisation des enfants handicapés : loi du 11 février 2005, Conséquences sur les relations entre les institutions scolaires et médico-sociales. Importance du partenariat avec les collectivités locales.*

Louise DANIELLOU - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

& de l'Université Rennes 2 - <2022-2023>

handicap, lorsque cela se justifie. Afin de rendre la participation sociale des personnes en situation de handicap possible, l'ensemble de la société doit s'adapter. Ainsi, les communes doivent pour pouvoir proposer des services accessibles à l'ensemble de ses usagers, notamment en faveur de l'inclusion des enfants en situation de handicap dans le cadre périscolaire.

L'idée de ce travail a germé à la suite d'une discussion entre collègues au sujet d'une lettre adressée au maire de la commune de Choisy-le-Roi, ville où j'ai effectué mon alternance cette année. Une famille y présentait les difficultés qu'elle rencontrait pour faire scolariser son fils, un directeur d'école ayant expliqué que l'enfant ne pouvait pas être scolarisé à temps complet car l'enfant ne serait de toute manière pas accueilli au sein de la restauration scolaire gérée par la commune. Le service Enfance, responsable de l'accueil des enfants sur la pause méridienne, n'était jusqu'alors pas au courant de cette situation et n'avait pas été sollicité pour accueillir cet enfant. Les responsables ont organisé un rendez-vous avec la famille afin de permettre à ce dernier de fréquenter la cantine scolaire et ainsi d'être scolarisé. Devant cette situation, où l'accueil périscolaire semblait tellement déterminant pour le scolaire, il m'a semblé intéressant d'approfondir la réflexion : en quoi les services périscolaires ont un rôle important dans l'école inclusive⁶ ? Quelles sont les politiques publiques d'accueil des enfants en situation de handicap dans le cadre périscolaire ? Comment les services municipaux peuvent-ils favoriser l'inclusion de ces enfants ?

Pour répondre à ces interrogations, cette recherche est structurée en deux parties. La première propose un cadrage général de la question de l'accueil des enfants en situation de handicap à l'école, que ce soit sur les temps scolaires et périscolaires. Après une présentation de l'évolution historique de l'approche du handicap et son cadre juridique, nous nous pencherons sur les politiques publiques des accueils périscolaires, leurs objectifs, les acteurs concernés. En deuxième partie, nous nous intéresserons à l'application concrète de l'accueil des enfants en situation de handicap dans les services périscolaires, au travers de l'exemple de la ville de Choisy-le-Roi, afin d'illustrer la mise en œuvre des directives nationales et les possibilités d'initiatives locales.

METHODOLOGIE

Différents outils méthodologiques ont été mobilisés pour effectuer cette recherche :

⁶ L'expression « école inclusive » est le terme souvent utilisé pour représenter les politiques éducatives visant à promouvoir l'égalité des chances, la diversité et l'inclusion au sein de l'école. Cette terminologie a été retenue dans ce travail pour son aspect politique.

- Une revue de littérature a été effectuée sur les politiques du handicap, l'inclusion scolaire, les accueils périscolaires et la collaboration des différents acteurs afin de définir les concepts et comprendre les politiques publiques d'accueil des enfants en situation de handicap.
- Différents textes législatifs et institutionnels ont été étudiés et les débats parlementaires des textes des lois du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées et du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République ont été analysés pour comprendre les différentes positions qui ont permis d'aboutir au cadrage de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap.
- L'observation participante tout au long de mon apprentissage et la rédaction d'un carnet d'observation.
- Des entretiens semi-directifs ont été effectués auprès de différentes personnes œuvrant dans l'accueil des enfants en situation de handicap dans le cadre périscolaire.
- L'utilisation de documents internes à la mairie comme le projet éducatif local, le projet éducatif de territoire et le diagnostic sur le handicap.

Le terrain retenu a été celui de Choisy-le-Roi, où j'ai effectué mon apprentissage de septembre 2022 à septembre 2023. En y travaillant, j'ai pu observer le travail des agents municipaux sur une année complète, participer à des réunions essentielles et obtenir des informations auxquelles je n'aurais pas eu accès en choisissant une ville extérieure. De plus, un nombre important d'enfants y sont scolarisés.

Une méthodologie qualitative a été employée permettant de donner la parole au travers d'entretiens semi-directifs à différents acteurs pouvant jouer un rôle important dans les politiques publiques d'inclusion des enfants en situation de handicap dans les structures périscolaires (voir Annexe 1 et 2). En premier lieu, les deux responsables du service Enfance ont été interrogées, de manière individuelle, ainsi que la maire adjointe en charge de la vie éducative, des centres de vacances et des activités périscolaires. La maire adjointe en charge des affaires sociales et du handicap a été contactée mais n'a pas donné suite aux sollicitations. Le choix des personnes interrogées au sein de la mairie semble intéressant pour questionner à la fois des acteurs administratifs qui œuvrent pour l'inclusion des enfants en situation de handicap et une élue pour aborder les volontés politiques municipales. Recourir à des entretiens semi-directifs individuels et à l'observation participante a permis d'identifier la place des différents interlocuteurs au sein de l'acteur

collectif qu'est la Ville de Choisy-le-Roi. L'inspectrice de l'Education nationale avait également été sollicitée mais s'appêtant à partir à la retraite, elle n'a pas donné suite.

Deux organisations d'éducation populaire ont également été sélectionnées. Les associations de jeunesse et d'éducation populaire jouent un rôle important dans l'animation d'une part grâce à leur implication historique dans ce secteur mais également car elles sont chargées de la formation des animateurs et directeurs volontaires. Initialement, une personne de chaque organisation avait été contactée pour aborder la question de la formation des animateurs et la mise en pratique de l'inclusion des enfants en situation de handicap. À la suite des deux entretiens, les enquêtés m'ont conseillé de contacter d'autres personnes de leur organisation pouvant apporter un complément d'informations.

Personne enquêtée	Date de l'entretien	Lieu de l'entretien	Durée de l'entretien	Observation
Responsable du pôle ESS, solidarité et action sociale à La ligue de l'enseignement	30/06/2023	Bureau de l'enquêtée	Environ 1h15	L'entretien devait être enregistré mais l'enregistrement n'a pas fonctionné.
Responsable Animation volontaire aux CEMEA	10/07/2023	En visioconférence	1h13	L'entretien a été enregistré.
Chargée de mission travail, social et santé mentale aux CEMEA	24/07/2023	Par téléphone	Environ 10 minutes	L'échange n'a pas été enregistré.
Responsable adjointe du service enfance de la mairie	26/07/2023	Bureau de l'enquêtée	19 minutes	L'entretien a été enregistré.
Responsable du service enfance de la mairie	17/08/2023	Bureau de l'enquêtée	57 minutes	L'entretien a été enregistré.
Directeur du dispositif d'accompagnement et de ressources médico-social & responsable du pôle social et médico-	18/08/2023	En visioconférence	49 minutes	L'entretien a été enregistré.

social de la ligue de l'enseignement de Normandie				
Maire adjointe à la vie éducative, centre de loisirs et de vacances, activités périscolaires	28/08/2023	Service communal d'hygiène et santé	38 minutes	L'entretien a été enregistré.

Pour chaque entretien, une grille de questions avait été préparée afin de recenser certains sujets identifiés comme pertinents à évoquer, tout en laissant une certaine liberté durant l'entretien grâce à cet outil hybride et évolutif (Barbot, 2012). Les entretiens ont été enregistrés lorsque cela était possible afin de fluidifier l'échange et de permettre d'avoir un support à analyser (Barbot, 2012)

La mission principale de mon apprentissage fut d'effectuer un diagnostic partagé sur le handicap à Choisy-le-Roi afin d'apprécier la réalité locale concernant les actions mises en place pour les personnes en situation de handicap sur le territoire. Dans ce cadre, divers interlocuteurs (agents municipaux, partenaires extérieurs et habitants) ont été interrogés au sujet de l'accueil des enfants en situation de handicap. Certains éléments de cet état des lieux ont enrichi ce travail de recherche.

Il aurait été intéressant de mener des entretiens auprès des enfants en situation de handicap accueillis dans les structures périscolaires de la ville et leurs parents afin d'avoir des retours des personnes concernées sur les politiques mises en place les concernant. Questionner les familles concernées aurait permis d'analyser la réception de l'action publique, définie par Anne Revillard (2017, p. 72) comme « l'ensemble des processus par lesquels une politique publique est appropriée et coconstruite par ses ressortissants, et par lesquels elle produit ses effets sur eux-ci ». Il aurait également été utile d'interroger les familles d'enfants en situation de handicap qui ne fréquentent pas ces temps d'accueil pour comprendre pourquoi ils n'en bénéficient pas. Est-ce parce qu'ils n'en ont pas besoin ? Parce que les parents craignent que leur enfant soit refusé ou mal accueilli ? Parce qu'ils ont fait face à un refus ? Cependant, en raison de mon statut d'alternante au sein de la mairie, il y avait un risque que les enquêtés ne fassent pas la différence entre ma position d'étudiante et celle d'agent municipale. Le sujet pouvait avoir un impact émotionnel important sur les enquêtés et n'étant pas en position de pouvoir apporter de réponses aux familles, j'ai préféré ne pas les solliciter. Toutefois, un questionnaire général portant sur le handicap et l'inclusion a été diffusé aux habitants, ainsi certains retours pouvaient aborder la question de l'accueil des enfants en situation de handicap.

1 L'accueil des enfants en situation de handicap à l'école : évolution et enjeux

1.1 Evolution de l'accueil sur les temps scolaires

La scolarisation des enfants en situation de handicap a beaucoup évolué ces soixante dernières années. Au travers des différentes politiques publiques, nous pouvons identifier trois périodes principales (Thomazet, 2008), en lien avec l'évolution des approches conceptuelles du handicap. La première, qui a duré jusqu'aux années 1980, est la période ségrégative. Les enfants en situation de handicap étaient mis à l'écart dans des institutions spécialisées. Dès le XVIII^e siècle, des mesures ont été mises en place pour les enfants à besoins spécifiques, à commencer par l'éducation des sourds et des aveugles puis des enfants dits « idiots » (Ville et al., 2020). Lors de la création de l'école publique, laïque et obligatoire par la loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire, des classes spécialisées, dites classes de perfectionnement, ont été conçues afin d'accueillir les enfants dit « anormaux » ou « arriérés » et des établissements ont été fondés pour accueillir les déficients sensoriels (Gossot, 2008). Au sein de ces enseignements spécialisés, seuls les savoirs nécessaires à la vie quotidienne étaient dispensés. En 1943, le Régime de Vichy crée le secteur de « l'enfance inadaptée » regroupant les délinquants, les « arriérés récupérables » et les « arriérés irrécupérables », coordonné par les Associations régionales pour la sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence, souvent religieuses (Ville et al., 2020). Suite à la loi du 1^{er} juillet 1901 relative au contrat d'association, des associations de personnes handicapées ou de parents d'enfants handicapées se créent pour lutter contre l'exclusion à laquelle ils sont exposés. En 1945, une délégation de service public a été attribuée aux associations privées à but non lucratif, soutenue financièrement par la sécurité sociale, pour s'occuper des personnes en situation de handicap (Mazereau, 2015). A cette époque, c'était l'approche médicale du handicap qui prévalait. Celle-ci, aussi appelé modèle individuel, est « basé sur les déficiences, les manques du sujet, que l'on tente de compenser ou de réparer pour qu'il s'adapte à son environnement » (Plaisance, Belmont, Vérillon et Schneider, 2007 et Ravaud, 1999, cité par Fontaine, 2014, p. 38). La priorité concernant les enfants en situation de handicap était mise sur le soin et la rééducation. Ainsi, il était considéré que les institutions spécialisées étaient plus adaptées pour eux que l'école (Thomazet, 2008).

Le rapport Bloch-Lainé consacré aux personnes inadaptées et handicapés, remis en 1967 à Georges Pompidou alors Premier ministre, souligne la nécessité de « la prise en charge

Louise DANIELLOU - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

& de l'Université Rennes 2 - <2022-2023>

des frais liés à l'enseignement dans les établissements spécialisés par le ministère de l'Education nationale et donc par le budget » (Dorison, 2016, p. 2021).

A partir des années 1970, trois mouvements ont convergé faisant évoluer l'approche du handicap et reconnaître les droits des personnes handicapées grâce à des connaissances à la fois expérientielles, conceptuelles et normatives : les mouvements sociaux des personnes handicapées, les *Disability studies* qui sont un champ académique consacré au handicap et l'investissement de l'Organisation des nations unies (ONU) (Barral, 2008). Les mouvements des personnes handicapées, dont l'*Independent living movement*⁷ qui a débuté sur le campus universitaire de Berkeley aux Etats-Unis dans les années 1970, a participé à réorienter le regard et les politiques au sujet du handicap (Chauvière, 2003). Ils s'inscrivent dans la dynamique des mouvements sociaux de lutte contre toutes les formes de pouvoir et de domination et pour les droits civiques, principalement en Amérique du Nord et en Europe (Barral, 2008). En 1975, avec la Déclaration des droits des personnes handicapées, l'ONU introduit une politique en faveur de la reconnaissance des droits des personnes handicapées, leur participation sociale et leur citoyenneté. Dans différents pays, plusieurs lois ou rapports ont à cette époque mis en avant le droit des personnes en situation de handicap à participer plus activement à la vie sociale. En France, la loi 75-354 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées fixe le cadre juridique de l'action des pouvoirs publiques, notamment en permettant l'accès des personnes handicapées aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et en leur permettant de rester autant que possible dans le secteur ordinaire pour vivre et travailler, comme demandé par les associations de parents d'enfants handicapés (Guyot, 2000, 2009, cité par Dorison, 2016). Elle ordonne également la mise en place de l'obligation éducative des enfants en situation de handicap, si possible dans une école ordinaire, sinon dans un établissement spécialisé selon la décision de la commission de l'éducation spéciale du département⁸ qui s'appuie sur les besoins de l'enfant. L'enseignement par des instituteurs de l'Education Nationale est rendue possible dans les établissements spécialisés, sans pour autant le rendre obligatoire. Les frais de l'enseignement spécialisé sont pris en charge par l'Etat comme l'avait préconisé Bloch Lainé dans son rapport (Dorison, 2016). Ce texte marque l'entrée dans la période de l'intégration. L'intégration désigne le fait d'entrer dans un groupe. La personne intégrée était donc auparavant étrangère au groupe et elle doit se

⁷ L'*independent living movement* (mouvement de vie autonome) a été créé par des étudiants handicapés sur le campus de Berkeley pour proposer des services autogérés leur permettant de vivre sur le campus. Inspirés par d'autres mouvements, ils ont développé des pratiques d'entraide avec un financement public géré par les personnes concernées. Le mouvement sera internationalisé quelques années plus tard.

⁸ Article 6 de la loi 75-354 du 30 juin 1975.

Louise DANIELLOU - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

& de l'Université Rennes 2 - <2022-2023>

conformer aux normes collectives pour être acceptée (Fontaine, 2014). Le même jour, la loi n°75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales est considérée comme la loi fondatrice du secteur médico-social. L'Etat délègue la politique de prise en charge des personnes handicapées aux associations qui en sont historiquement à l'initiative (Revillard, 2017). Ces dernières, créées dans une volonté militante et contestataire, vont désormais mettre en œuvre les politiques du handicap en France et vont petit à petit développer des méthodologies de travail empruntées au secteur privé lucratif comme le management par l'évaluation continue et par la performance (Delaloy, 2014) D'après Thomazet (2008), la période d'intégration a permis de scolariser à l'école ordinaire les enfants avec des handicaps sensoriels ou moteurs, toutefois les enfants ayant des caractéristiques cognitives ou comportementales trop éloignées de celles attendues étaient exclus et orientés vers les structures spécialisées. Les classes d'intégration scolaires (CLIS) sont créées en 1991 afin de remplacer les classes de perfectionnement créées en 1909 pour les enfants « débilés légers ». Elles ont pour but d'intégrer collectivement les enfants handicapés avec l'appui d'un service de soin (Dorison, 2006).

En 1994, 92 gouvernements et 25 organisations internationales se sont réunis à la Conférence de Salamanque, organisée par l'Espagne avec la collaboration de l'UNESCO afin d'échanger sur l'Ecole pour tous. Ce regroupement de hauts responsables de l'éducation, responsables politiques et spécialistes de l'éducation va détailler au travers du concept « d'école intégratrice » les orientations générales de ce qui sera plus tard l'inclusion scolaire. L'objectif de cette déclaration est « de faire avancer l'objectif de l'éducation pour tous en examinant les changements de politique fondamentaux requis pour promouvoir l'approche intégratrice de l'éducation, c'est-à-dire pour permettre aux écoles d'être au service de tous les enfants, et en particulier de ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux » (p. 3). Différentes définitions des enfants à besoins éducatifs spéciaux existent. Ici, il s'agit de « tous les enfants et adolescents dont les besoins découlent de handicaps ou de difficultés d'apprentissage » (p.15). Les différents pays s'accordent à dire qu'il est important que tous les enfants apprennent ensemble au sein de l'école ordinaire avec une approche centrée sur les élèves, qui s'adapte aux besoins de chacun et non un modèle où c'est aux enfants de s'adapter au système scolaire. Cette conférence marque, au niveau national, l'introduction à l'inclusion.

En 1999, le plan « Handiscol » mis en place par la ministre déléguée chargée de l'Enseignement scolaire, Ségolène Royal, et la secrétaire d'Etat chargée de la santé et de l'action sociale auprès du ministre de l'Emploi et de la Solidarité, Dominique Gillot, vise à « favoriser et accompagner la scolarisation des enfants et adolescents handicapés ou

Louise DANIELLOU - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

& de l'Université Rennes 2 - <2022-2023>

atteints de maladies chroniques, et de développer la complémentarité entre milieu ordinaire et milieu médico-social » par le biais de groupes départementaux (Durand, 2001). Ce plan présentant vingt mesures était organisé en cinq axes : réaffirmer le droit et favoriser son exercice, constituer des outils d'observation, améliorer l'orientation et renforcer le pilotage, développer les dispositifs et les outils de l'intégration et améliorer la formation des personnels.

La place des personnes en situation de handicap revient au centre des discussions lors de la campagne électorale de 2002. Cette question intéresse particulièrement Jacques Chirac sensible aux questions de handicap. Une fois élu, il fit de « l'insertion des handicapés » l'un des trois grands chantiers de son mandat (Poucet, 2016, p.35) et fait du handicap la « grande cause nationale » en 2003 (Mazereau, 2015). La loi 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées est la première à définir le handicap comme étant « toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant »⁹. Elle vient également introduire les principes fondamentaux de l'inclusion « Toute personne handicapée a droit à la solidarité de l'ensemble de la collectivité nationale, qui lui garantit, en vertu de cette obligation, l'accès aux droits fondamentaux reconnus à tous les citoyens ainsi que le plein exercice de sa citoyenneté »¹⁰. Toutefois, le mot « inclusion » n'est pas mentionné. Cette loi portée principalement par le ministère des Affaires sociales est également le fruit du travail des associations représentantes des personnes en situation de handicap et de leurs parents telles l'UNAPEI¹¹, l'UNAFAM¹² et l'APAJH¹³ ainsi que des associations plus généralistes comme la fédération des PEP¹⁴, qui ont suivi de près le processus législatif par le biais d'un collectif créé pour obtenir la « refondation de la loi de 1975 » (Poucet, 2016).

Concernant l'école, l'approche évolue. Cette loi reconnaît le droit de chaque enfant en situation de handicap d'être inscrit dans son école de secteur. L'article 19 édicte que « Tout

⁹ Article 2 de la loi 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

¹⁰ Article 2 de la loi 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

¹¹ Union nationale des associations de parents, de personnes handicapées mentales et de leurs amis.

¹² Union nationale de familles et amis de personnes malades et/ou handicapées psychiques.

¹³ Association pour adultes et jeunes handicapés.

¹⁴ Pupilles de l'enseignement public.

Louise DANIELLOU - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

& de l'Université Rennes 2 - <2022-2023>

enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1 le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence ». Dans le texte de loi, l'usager est placé au centre du dispositif : le modèle protectionniste laisse la place à l'idée d'insérer les personnes dans la société en leur permettant un droit à la compensation du handicap (Bastide, 2011). Cette loi instaure également la création des maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) et notamment les commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) qui statuent sur les droits des personnes en fonction de leurs besoins. Ces commissions décident de l'orientation des enfants en situation de handicap vers le milieu ordinaire ou le milieu médico-social.

Cette vision s'appuie, en partie, sur le modèle social du handicap initialement porté par les mobilisations collectives des personnes handicapées et soutenu par les *disability studies*, principalement aux Etats-Unis et au Royaume-Uni. C'est par la mondialisation des mouvements sociaux des personnes handicapées que ce modèle va arriver en France (Ville et al., 2020). D'après la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé « dans le modèle social, [...] le handicap est perçu comme étant principalement un problème créé par la société et une question d'intégration complète des individus dans la société. Le handicap n'est pas un attribut de la personne, mais plutôt un ensemble complexe de situations, dont bon nombre sont créées par l'environnement social »¹⁵. Dans la construction de la loi du 11 février 2005, les différents parlementaires (que ce soit au sein des différentes chambres comme des différents partis au sein de celles-ci) n'étaient pas d'accord sur la définition qui devait être donnée au handicap, mettant en avant des modèles différents. Comme nous pouvons le voir dans la citation suivante, cela impactait aussi l'évolution de la scolarisation des enfants en situation de handicap : « Cela dit, on comprend mieux l'entêtement de certains à ne pas vouloir définir dans la loi le handicap au regard de l'environnement. D'une façon plus générale, la loi doit confirmer que l'enfant est scolarisé dans le cadre du droit commun, sous la responsabilité pleine et entière de l'éducation nationale, qui devra mettre en place tous les moyens nécessaires à l'adaptation et à l'accompagnement souvent nécessaires, en tenant compte de la spécificité de chaque handicap »¹⁶. Avec le modèle social, on considère que tous les enfants sont les bienvenus et que l'école doit s'adapter, et ajuster son environnement et ses enseignements, à tous les

¹⁵ Organisation mondiale de la santé (OMS). (2001). Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé.

¹⁶ Extrait d'une intervention d'Hélène Mignon, députée, lors de la deuxième séance du lundi 20 décembre 2004, en deuxième lecture du projet de loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation à la citoyenneté des personnes handicapées.

enfants. L'UNESCO¹⁷ (2009, p. 38) définit l'éducation inclusive « comme un processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous – enfants, jeunes et adultes – par une participation accrue à l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire, et par une réduction du nombre de ceux qui sont exclus de l'éducation ou exclus au sein même de l'éducation. Elle suppose de changer et d'adapter les contenus, les approches, les structures et les stratégies, en s'appuyant sur une vision commune qui englobe tous les enfants du groupe d'âges visés et avec la conviction que le système éducatif ordinaire a le devoir d'éduquer tous les enfants »¹⁸.

En réalité, les politiques du handicap actuelles combinent des dimensions des modèles médical et social (Revillard, 2017). D'une part, la définition s'appuie sur les conséquences sociales des difficultés fonctionnelles dues à un problème de santé. L'environnement n'est pas un facteur causal du handicap mais un élément du contexte, l'approche reste donc centrée sur la personne. Toutefois, la loi est envisagée au travers une démarche de lutte contre les discriminations et elle aborde l'insertion des personnes handicapées dans la société au travers de nouveaux domaines tels que les loisirs et l'exercice des droits politiques en plus de l'éducation et du travail comme précédemment (Ville et al, 2020). D'autre part, bien que les objectifs de la loi de 2005 aient une volonté égalitaire et inclusive, des dispositions plus protectrices persistent dans les politiques du handicap comme la valorisation de l'intégration scolaire tout en validant la pertinence d'une scolarisation en établissement spécialisé.

L'Assemblée générale des Nations unies a voté à l'unanimité la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) et le protocole facultatif s'y rapportant le 13 décembre 2006. Ces deux textes, ratifiés par la France le 20 mars 2010, reposent sur une vision inclusive de la société où tous les citoyens ont les mêmes droits et les mêmes opportunités. Il ne s'agit pas d'apporter de nouveaux droits propres aux personnes handicapées mais de rendre effectif l'accès aux droits fondamentaux par le biais de mesures spécifiques. Dans l'article 24 qui concerne l'éducation, il est mentionné que les états signataires s'engagent à assurer une éducation inclusive notamment en accueillant les enfants en situation de handicap au sein du système d'enseignement général et en mettant en place des aménagements raisonnables. Depuis leur ratification, ces textes sont en vigueur en France.

¹⁷ Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

Le terme d'« inclusion » apparaît pour la première fois dans la circulaire n°2009-087 du 17 juillet 2009 relative à l'actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire puis dans la circulaire du 15 juillet 2010 relative aux unités localisées pour l'inclusion scolaire qui remplace les unités pédagogiques d'intégration (UPI) par des unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) dans les collèges et lycées (Poucet, 2016). Pour l'enseignement primaire, les ULIS viendront remplacer les CLIS à partir de la rentrée 2015. La loi du 8 juillet 2013 emploie également le concept d'inclusion et parle d'« école inclusive ». Lors des débats parlementaires, la ministre déléguée à la Réussite éducative, George Pau-Langevin, précise « Par ailleurs, grâce à la commission des affaires culturelles, nous avons repris dans le texte les beaux mots d' "école inclusive", qui expriment bien ce que nous voulons faire en la matière. Les enfants porteurs de handicap doivent en effet trouver toute leur place au sein de l'école. Il ne faut pas leur demander de s'adapter à l'école ; c'est à cette dernière de se bâtir en fonction des besoins de tous les enfants ».

A partir de la rentrée 2018, une expérimentation des Pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL) a été mise en place dans certains établissements, puis ils ont été généralisés en 2019 dans l'objectif d'assurer la coordination des moyens d'aides humaines au sein des établissements primaires et secondaires de l'enseignement public et privé sous contrat.

Si l'évolution législative montre donc une volonté de plus en plus grande d'inclusion des enfants en situation de handicap dans l'institution scolaire, qu'en est-il concrètement ? Où en sommes-nous actuellement en France dix-huit ans après la promulgation de la loi de 2005 et 10 ans après la mise en place de « l'école inclusive » ?

1.2 L'inclusion scolaire : un objectif atteint ?

Ces dernières années, le nombre d'enfants en situation de handicap inscrits en milieu ordinaire a nettement progressé. Entre 2017 et 2021, ce nombre a augmenté d'environ 20 %, passant de 321 500 élèves en situation de handicap à 400 000¹⁹. Il est à noter qu'il existe peu de données statistiques précises et fiables concernant l'éducation des enfants en situation de handicap. S'il est possible de savoir le nombre d'enfants scolarisés en milieu ordinaire et en établissements médico-sociaux, il serait intéressant d'avoir plus de

¹⁹ Accès à l'éducation : mieux accompagner les enfants en situation de handicap. (2020, 1 septembre). <https://www.vie-publique.fr/en-bref/286162-access-leducation-mieux-accompagner-enfants-en-situation-de-handicap>

précisions : quel est le temps de scolarisation effectif des enfants, combien ont une notification pour une orientation ou une attribution d'aide humaine qui n'est pas respectée, etc. Il semble important de mettre au point des outils permettant d'obtenir ces données pour permettre une amélioration de la scolarisation des enfants en situation de handicap. C'est d'ailleurs une préconisation faite par le Défenseur des droits et les associations depuis des années. En 2021, près d'un cinquième des saisines de la Défenseure des droits concernant les droits des enfants portaient sur les difficultés d'accès à l'éducation des enfants en situation de handicap²⁰. Ce qui montre bien que l'inclusion scolaire n'est pas encore satisfaisante pour tous les enfants.

Si le nombre d'AESH recruté ne cesse d'augmenter (passant de 92 700 en 2017 à 125 000 en 2021, soit une augmentation de 35 % en cinq ans), le nombre d'élèves ayant une notification de la MDPH pour une aide humaine augmente également. En 2018, plus de la moitié des élèves en situation de handicap ont été accompagnés par une aide humaine²¹. Permettre l'inclusion des enfants en situation de handicap ne s'arrête pas au recrutement d'AESH, il est nécessaire d'adapter l'environnement aux besoins des enfants. Dans un rapport d'information en date du 1^{er} décembre 2022, le Sénat évoquait qu'il ne fallait pas que l'école inclusive se limite à l'aide humaine et ainsi agir seulement selon une approche de compensation du handicap. En 2019, la rapporteuse spéciale des Nations unies, Catalina Devandas-Aguilar, encourageait également la France « à passer de l'approche individuelle appliquée actuellement, qui veut que les enfants handicapés s'adaptent au système scolaire, à une approche générale visant à transformer le système d'enseignement de sorte qu'il accueille, dans une démarche inclusive, les enfants handicapés » (p.10)²².

La scolarisation des enfants au sein d'unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), prévues pour faciliter la scolarisation dans les classes ordinaires en accueillant les enfants sur des temps spécifiques ne semble pas toujours atteindre ses objectifs d'inclusion. Ces dispositifs doivent offrir aux élèves une organisation pédagogique adaptée à leurs besoins en leur permettant de suivre les cours dans leur classe de référence, c'est-à-dire équivalent à sa classe d'âge, tout en bénéficiant de certains temps en petit groupe auprès d'un enseignant spécialisé. Toutefois, il arrive que les enfants passent la majorité de leur temps scolaire au sein du dispositif ULIS et ne vont dans leur classe de référence que

²⁰ Défenseur des droits. (2022). *L'accompagnement humain des élèves en situation de handicap. Rapport : L'accompagnement humain des élèves en situation de handicap 2022 - Défenseur des droits (vie-publique.fr)*

²¹ Ministère de l'éducation nationale. (s.d.) *Le pôle inclusif d'accompagnement localisé (PIAL). ensel816_annexe_1135381.pdf (education.gouv.fr)*

²² Assemblée générale des Nations unies. (2019). *Visite en France. Rapport de la Rapporteuse spéciale sur les droits des personnes handicapées.*

Louise DANIELLOU - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

ponctuellement. Pensés comme un outil d'aide à l'inclusion, les dispositifs ULIS peuvent parfois au contraire avoir une dynamique d'intégration voire de ségrégation car ces enfants se retrouvent parfois à côtoyer uniquement les enfants du dispositif ULIS (Rohmer et al., 2022).

De plus en plus d'unités d'enseignement médico-sociales sont implantées dans les écoles, ainsi le nombre d'enfants en situation de handicap en école ordinaire augmente. Ce sont autant d'enfants qui sont amenés à bénéficier désormais des activités périscolaires car bien que les enfants scolarisés dans les établissements médico-sociaux puissent bénéficier des temps périscolaires au même titre que les autres enfants, c'est une pratique peu courante.

L'évolution des politiques portant sur l'éducation des enfants en situation de handicap ne peut pas garantir, à elle seule, l'inclusion scolaire. « L'intégration scolaire, si elle fonctionne aujourd'hui comme une norme forte, est loin d'être aboutie en pratique. Le type et le degré de déficience, le genre, la classe sociale, la localisation géographique, ainsi que la conjoncture économique modulent fortement l'effet des politiques publiques en matière d'éducation et d'emploi. (...) Bien que jouant un rôle important dans le cas du handicap, les politiques publiques ne sont qu'un facteur parmi d'autres qui structurent l'univers des possibles scolaires et professionnels des individus » (Revillard, 2017, p. 83).

Pour Rousseau et al. (2013, p. 75), reprenant Booth et al. (2003), l'inclusion scolaire doit être perçue comme un mouvement, c'est-à-dire qu'elle cherche « à poser graduellement des actions concrètes, mêmes petites, dans cette direction ». C'est la recherche d'un but inatteignable. Il est intéressant de souligner que dans la définition de l'UNESCO de 2009 citée auparavant, il est précisé que l'objectif n'est pas de scolariser l'intégralité des enfants en situation de handicap dans des écoles ou des classes ordinaires mais de limiter le nombre d'enfants qui en sont exclus. D'autres voient l'inclusion comme une utopie, c'est par exemple le cas de Mock et Kauffmann (2005) cité par Poirier et al. (2005) qui considèrent que l'inclusion totale des enfants autistes est déraisonnable.

Devant ces manquements, il apparaît nécessaire que les pouvoirs publics continuent de s'intéresser à l'inclusion scolaire afin de pouvoir apporter une réponse à chaque situation. L'école inclusive passe à la fois par une pédagogie adaptée aux besoins de chaque élève mais également par un accueil adapté. Il est donc nécessaire de se préoccuper de tous les temps qui composent la journée des enfants, y compris ceux en dehors de la classe, tels les accueils périscolaires.

1.3 La question spécifique des temps périscolaires

1.3.1 Des activités complémentaires aux temps scolaires

Si l'on nomme « activités extrascolaires » celles organisées sur les périodes de vacances, les activités périscolaires sont, elles, organisées avant et après le temps scolaire : accueil du matin et du soir, temps méridien, mercredis. Dubois & Lescouarch (2018) considèrent que les actions menées au sein des temps périscolaires sont non formelles ou semi-formelles car elles peuvent être de différentes natures, certaines relevant du prolongement scolaire et d'autres de l'animation socioculturelle. Coq considère le périscolaire comme « un tiers lieu éducatif », c'est-à-dire un espace non formel permettant de réarticuler les relations entre l'institution qu'est l'école et les familles (Dubois & Lescouarch, 2018).

Les services périscolaires font partie des acteurs éducatifs des enfants. Anderson (2014) identifie plusieurs formes d'éducation : l'éducation formelle qui correspond au temps scolaire, l'éducation non formelle qui correspond aux activités éducatives complémentaires, dont font partie les activités périscolaires et l'éducation informelle, lorsque les apprentissages se font dans un cadre non éducatif.

En 2013, l'accueil périscolaire a connu d'importantes modifications à la suite de la réforme des rythmes scolaires. Le décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires prévoit la semaine scolaire avec 24 heures d'enseignements réparties sur neuf demi-journées (comprenant le mercredi matin, ou le samedi matin à titre dérogatoire). Le temps d'enseignement ne peut dépasser 5 h 30 par jour et 3 h 30 par demi-journées. En parallèle, des activités pédagogiques complémentaires doivent être organisées par petits groupes d'élèves. Les communes ont donc dû revoir l'organisation hebdomadaire des temps périscolaires et extrascolaires. Dans un courrier adressé aux maires, Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale de l'époque, explique que l'objectif de la réforme est d'améliorer les apprentissages des enfants : « Les résultats de nos élèves, vous le savez, ne sont pas satisfaisants. En lecture, leur niveau est inférieur au niveau moyen des élèves européens et il se dégrade. La part des élèves en difficulté augmente. Enfin, nos élèves sont, plus souvent qu'ailleurs, anxieux et fatigués à l'école. L'organisation actuelle du temps scolaire est un des facteurs qui contribue à cette situation »²³.

²³ *Lettre de M. Vincent Peillon, ministre de l'éducation nationale, à tous les maires de France, sur l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires, Paris le 24 janvier 2013.* (2013, 24 janvier). <https://www.vie-publique.fr/discours/186975-lettre-de-m-vincent-peillon-ministre-de-leducation-nationale-tous>

Louise DANIELLOU - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

& de l'Université Rennes 2 - <2022-2023>

Toutefois, les enfants doivent rester à l'école jusqu'à 16 h 30 afin de ne pas perturber l'organisation professionnelle des parents. Des temps d'activités périscolaires (TAP) sont alors proposés, principalement par les communes. L'article L. 551-1 du Code de l'éducation, dans sa rédaction issue de la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, indique que « des activités périscolaires prolongeant le service public de l'éducation, et en complémentarité avec lui, peuvent être organisées dans le cadre d'un projet éducatif territorial associant notamment aux services et établissements relevant du ministre chargé de l'éducation nationale d'autres administrations, des collectivités territoriales, des associations et des fondations (...) ». En 2017, face aux difficultés d'application sur certains territoires, le gouvernement a donné la possibilité aux communes d'abandonner cette réforme. Ainsi, à la rentrée 2018, 87 % des communes ont décidé de repasser à une organisation de répartition du temps scolaire sur 4 jours²⁴. Avant la réforme des rythmes scolaires, le mercredi était considéré comme un temps extrascolaire. Depuis, cette journée est comptabilisée comme un temps périscolaire car certaines villes proposent des temps scolaires ce jour-là.

Avant la réforme de 2013, le taux de couverture périscolaire (défini par Catherine Collombet²⁵ (2015, p.66) comme le « nombre d'enfants accédant au périscolaire par rapport au nombre d'enfants total ») était inférieur à 25 %. D'après le baromètre des temps et activités péri et extrascolaires²⁶, en 2016, 76 % des enfants ont participé aux activités périscolaires, dont la moitié de façon régulière. 71 % des enfants mangeaient régulièrement à la cantine et 58 % des enfants y mangeaient quotidiennement, faisant ainsi de la pause méridienne le temps périscolaire le plus fréquenté. Le nombre de places ouvertes sur le temps périscolaire a explosé suite à la réforme des rythmes scolaires de 2013, passant de 840 000 places en 2012-2013 à 2,6 millions en 2015-2016.²⁷ Une baisse de la fréquentation des services périscolaires avait été observée en 2019-2020 en raison de la crise sanitaire mais le nombre d'enfants inscrits en 2021-2022 est comparable aux données pré-COVID.

²⁴ 4 ou 4,5 jours, activités périscolaires : les rythmes scolaires en débat. (2019, 19 avril). <https://www.vie-publique.fr/eclairage/21871-4-ou-45-jours-activites-periscolaires-les-rythmes-scolaires-en-debat#la-reforme-des-rythmes-scolaires-2013-et-son-assouplissement-2017>

²⁵ A la date de la publication de cette étude, Catherine Collombet était sous-directrice de la Caisse nationale des allocations familiales et conseillère scientifique de France stratégie.

²⁶ CNAF & DREES. (2017). *Baromètre des temps et activités péri et extrascolaires 2016*. L'essentiel, (170).

²⁷ Foirien, R. (2018). *Une forte croissance en lien avec la réforme des rythmes éducatifs*. INJEP Analyses & ; synthèses, (09).

Louise DANIELLOU - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

Le gouvernement a été à l'initiative de la réforme des rythmes scolaires ; toutefois, ce sont les collectivités territoriales, et plus particulièrement les communes qui ont œuvré pour l'appliquer. Les acteurs locaux, en mettant en œuvre la réforme, permettent de la concrétiser en allant plus loin que les prescriptions juridiques (Hassenteufel, 2021). L'application concrète de cette loi, que ce soit en termes d'organisation du temps ou du choix des activités proposées, est à la discrétion des communes qui peuvent décider du modèle le plus adapté au contexte territorial. La mise en œuvre de la réforme étant gérée par les services administratifs municipaux, elle est fortement tributaire des collectivités territoriales et de leurs ressources humaines et financières, ainsi que des ressources présentes sur le territoire, notamment des intervenants pouvant intervenir sur les temps d'activités périscolaires. C'est également un des exemples les plus marquants en termes de décentralisation dans son application car son coût repose essentiellement sur les communes (Cassette & Farvaque, 2019). Un fonds de soutien a été créé au lancement de la réforme puis pérennisé, suite aux réactions des élus territoriaux, pour aider partiellement les communes à financer les TAP. D'après un rapport de la Cour des comptes sur les finances, publié en 2018, les dépenses d'éducation²⁸ (regroupant les compétences scolaires et périscolaires) ont une place importante dans le budget des communes puisqu'elles représentent 15 % du budget principal. Il est toutefois difficile d'estimer le coût moyen par enfant car il existe de grandes disparités selon la taille des communes, les types d'activités proposées et les différentes formes d'organisation (dérogation sur le taux d'encadrement, tarification différenciée selon les critères sociaux des familles, étendue horaires, etc.).

Les politiques éducatives locales se construisent par le biais d'une mobilisation collective. Les collectivités locales vont avoir recours à différents outils pour contractualiser l'engagement des différents acteurs tels que des chartes, des conventions, des plans, etc. (Daniel, 2020). Les « projets » sont également des outils fréquemment utilisés dans la fabrique de l'action publique locale, notamment depuis les années 1980, qui témoignent d'une transformation des rapports centre-périphérie. D'après Daniel (2020, p. 450) « le projet, avec le contrat, devient la forme typique de la reprise en main par les acteurs locaux de la production du sens des politiques publiques. Il devient aussi l'instrument typique d'une action publique qui, en changeant d'échelle, change de nature avec le développement des approches partenariales, des démarches négociées et délibératives ». Différents outils de

²⁸ Cour des comptes. (2018). *Les finances publiques locales - Rapport sur la situation financière et la gestion des collectivités territoriales et de leurs établissements publics.*

Louise DANIELLOU - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

& de l'Université Rennes 2 - <2022-2023>

contractualisation cadrent, à l'échelle du territoire, les politiques concernant les temps périscolaires (Voir Annexe 3) :

➤ La convention territoriale globale (CTG)

D'après la Caisse des allocations familiales (CAF), la CTG est une « démarche pour construire un projet social sur le territoire ». Formalisée par un contrat entre la CAF et la collectivité locale, pour une durée de 5 ans, elle se décline en plusieurs étapes : un diagnostic, la programmation et la mise en œuvre d'actions, l'évaluation. Le but est de développer les services aux familles. Différentes thématiques peuvent être abordées comme la petite enfance, l'enfance, la jeunesse, la parentalité, l'accès aux droits, l'inclusion numérique, l'animation de la vie sociale, le logement, le handicap et l'accompagnement social. La CTG permet également d'obtenir des financements adaptés aux besoins du territoire.

➤ Le projet éducatif local (PEL)

Le projet éducatif local prend des formes différentes selon les communes. Introduit par la circulaire du 9 juillet 1998 relative aux contrats éducatifs locaux, il définissait à l'origine l'offre d'activités péri et extrascolaires pour les enfants et jeunes de 3 à 16 ans. Aujourd'hui, certains dépassent ce périmètre. Il définit les valeurs éducatives et la volonté politique de l'équipe municipale en s'inscrivant dans une démarche d'éducation partagée.

➤ Le projet éducatif de territoire (PEdT)

Le PEdT est un outil de collaboration locale, apparu lors de la réforme des rythmes scolaires de 2013, coordonné par la commune et qui rassemble l'ensemble des acteurs de l'éducation. Contractualisé pour une durée de trois ans par une convention signée à minima par le maire, le préfet et le directeur académique des services de l'Education nationale, son objectif est de réunir les acteurs qui interviennent sur les journées scolaires afin de mieux articuler les différents temps, et d'apporter une certaine cohérence, pour contribuer à la réussite scolaire et l'épanouissement des enfants. Il reprend les principes du projet éducatif local : nécessité d'effectuer une analyse des besoins et des ressources au préalable, contractualisation entre les collectivités et l'Etat, il doit se mettre en place dans « un périmètre d'action cohérent » et doit être articulé avec les contrats déjà existants avec la CAF et les contrats de ville (Laforets, 2016). Contrairement au contrat éducatif local, le PEdT concerne uniquement les élèves du primaire (maternelle et élémentaire). Inscrit dans le Code de l'éducation par la loi du 8 juillet 2013, le PEdT marque un tournant dans la reconnaissance des collectivités territoriales en termes de responsabilité éducative. Contrairement aux autres projets de partenariat, une attention particulière a été portée sur l'élaboration d'un bilan ou d'une évaluation puisque c'est l'un des deux piliers de

Louise DANIELLOU - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

& de l'Université Rennes 2 - <2022-2023>

l'architecture du projet éducatif avec le mode de gouvernance (Anderson, 2014). Les collectivités signataires d'un PEdT reçoivent des financements nationaux présentés au départ comme des « fonds d'amorçage » avec une durée limitée (Laforets, 2016) puis pérennisés.

Le Plan mercredi, instauré en 2018, est un label de qualité formalisé par les communes volontaires avec les services de l'Etat et la CAF. Il vise à atteindre quatre objectifs : la complémentarité et la cohérence des différents temps de l'enfant, l'accueil de tous les publics, la mise en valeur de la richesse du territoire, le développement d'activités éducatives de qualité. Il garantit l'inclusion des enfants en situation de handicap dans les accueils de loisirs sans hébergement. Il est organisé dans le cadre d'un PEdT et permet de bénéficier d'aides de la CAF.

➤ Projet pédagogique

Propres à chaque centre de loisirs, il décrit la nature des activités proposées, l'organisation des temps de la journée, les modalités de participation des enfants et les caractéristiques des espaces utilisés.

Ces outils ne sont qu'un échantillon des différents dispositifs qui cadrent les politiques éducatives locales, au sein desquels sont évoqués l'accueil des enfants en situation de handicap. On pourrait ajouter à ceux-ci ceux propres aux politiques de la ville. Les acteurs de la communauté éducative se retrouvent à devoir coordonner et articuler un grand nombre de dispositifs. Cet amoncellement de dispositifs entraîne une diminution de leur capacité à convaincre et à mobiliser les acteurs (Anderson, 2014).

Ben Ayed (2018) considère que les actions éducatives territoriales ont un haut degré d'institutionnalisation car elles sont incarnées par de nombreuses lois, cadres réglementaires, prescriptions et modes d'organisation impliquant divers acteurs (administrations déconcentrées de l'Education nationale ou d'autres ministères, collectivités locales, associations, divers services de l'Etat sur le territoire). C'est également le cas des activités périscolaires : comme nous avons pu le voir, il existe un nombre important de documents cadres qui impliquent divers acteurs autour d'objectifs communs.

1.3.2 Les objectifs des activités périscolaires

Au travers des temps périscolaires les enfants apprennent l'autonomie et la vie en collectivité grâce à des activités pensées pour répondre aux besoins essentiels des enfants

(physiques, intellectuels et affectifs) et en respectant leurs rythmes biologiques²⁹. Elles ont également pour objectif de lutter contre les inégalités. Le site gouvernemental collectivites-locales.gouv.fr précise que le but de l'accueil périscolaire est « de favoriser, hors temps scolaire, l'égal accès des élèves à des activités culturelles et sportives et aux nouvelles technologies de l'information et de la communication »³⁰.

Selon Dedeбат (2014, p. 73), les structures d'accueil sont « autant de lieux de participation, de citoyenneté partagée, où tous les enfants peuvent se côtoyer et apprivoiser ainsi leur diversité et leur fragilité humaines. Les enfants y apprennent, en jouant et en grandissant ensemble, à faire monde commun ».

Ce sont également des lieux d'émancipation important (Dubois & Lescouarch, 2018) et de participation sociale qui permettent aux enfants d'évoluer dans un milieu « sans pré-requis attendus, sans exigences de réussite, de niveau de participation ou de performance » (p.5)³¹. Les activités de l'animation enfance et jeunesse, dont font partie les temps périscolaires, participent à l'acquisition de nombreux apprentissages comme faire des choix, l'expression et la réalisation de soi (Kindelberger et al., 2007, cité par Constans et al., 2019). Pendant ces temps, les enfants peuvent également s'initier à différentes pratiques sportives, artistiques, culturelles et sociales (Constans et al., 2019).

D'après Catherine Collombet (2015, p. 63), le périscolaire « se situe à la marge de la scolarité obligatoire et se définit par rapport à elle ». Au-delà des objectifs de performance éducative et de lutte contre les inégalités, les services périscolaires permettent de faciliter la scolarisation en offrant aux parents un moyen de garde pour leurs enfants et en évitant du temps de trajet le midi. En effet, le temps de scolarisation est inférieur au temps de travail des parents. Ainsi, les temps périscolaires permettent aux parents de continuer de travailler, et notamment les mères, qui représentent 60 % des aidants³² et qui sont souvent les premières concernées lorsqu'il est nécessaire de réduire leur temps de travail pour s'occuper des enfants (Collombet, 2015). Permettre l'égal accès des enfants en situation de handicap aux activités périscolaires permet d'améliorer l'accès à l'emploi de leurs parents. Les parents d'enfants en situation de handicap, confrontés à une difficulté encore

²⁹ Projet éducatif territorial de Choisy-le-Roi (2023).

³⁰ *4 ou 4,5 jours, activités périscolaires : les rythmes scolaires en débat*. (2019, 19 avril). <https://www.vie-publique.fr/eclairage/21871-4-ou-45-jours-activites-periscolaires-les-rythmes-scolaires-en-debat#la-reforme-des-rythmes-scolaires-2013-et-son-assouplissement-2017>

³¹ Plate-forme nationale Grandir ensemble ! (2009). *Développer l'accès des enfants handicapés aux structures d'accueil de la petite enfance, de loisirs ou de vacances, dès le plus jeune âge !*

³² DARES. (2017). Aider un proche : quels liens avec l'activité professionnelle. *DARES Analyses*, (81).

Louise DANIELLOU - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

& de l'Université Rennes 2 - <2022-2023>

plus importante de concilier leur vie personnelle et leur vie professionnelle, ont davantage besoin de lieux d'accueil qui peuvent prendre le relais. Répondre au besoin de répit des parents d'enfants en situation de handicap passe prioritairement par permettre aux enfants d'accéder aux structures de droit commun pour mener une existence ordinaire.

Si l'accueil sur les temps périscolaires est particulièrement important pour les enfants en situation de handicap, celui-ci ne peut se faire que si leurs besoins spécifiques sont pris en compte, notamment au travers des politiques publiques engagées sur le sujet.

1.3.3 Un sujet peu traité par les politiques publiques

Pendant longtemps, la question de l'accès aux accueils de loisirs n'a pas été prise en compte par les politiques publiques. Dans un communiqué de presse, la Plate-forme nationale Grandir Ensemble !³³, placée sous le haut patronage du président de la République de l'époque, Nicolas Sarkozy, soulignait en 2009 que « [la] question de l'accès des enfants handicapés aux structures d'accueil collectif de la petite enfance, de loisirs ou de vacances, a été et reste encore trop souvent ignorée ou minorée, se situant bien après les préoccupations comme l'accessibilité, la scolarisation, l'emploi ou les ressources des personnes en situation de handicap. Et pourtant, cette question est essentielle et au cœur de la mise en œuvre de toute politique en faveur des personnes en situation de handicap ».

Toutefois, l'accès aux loisirs des enfants est un droit établi dans différents textes internationaux : « Les États parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge, et de participer librement à la vie culturelle et artistique »³⁴. La Convention relative aux droits des personnes handicapées mentionne dans l'article 30-5-D que les États signataires doivent mettre en place des mesures appropriées pour « faire en sorte que les enfants handicapés puissent participer, sur la base de l'égalité avec les autres enfants, aux activités ludiques, récréatives, de loisir et sportives, y compris dans le système scolaire ». Ces textes internationaux sont une forme de *soft law* définie par Mazuyer (2013, p.419) comme des « normes de conduites qui, en principe, n'ont pas d'effets juridiques contraignants mais qui peuvent cependant avoir une portée normative ».

³³ La Plate-forme nationale Grandir Ensemble ! était présidée par Charles Gardou, professeur des universités, membre de l'Observatoire national sur la formation, la recherche et l'innovation sur le handicap et coordonnée par Laurent Thomas, directeur de la fédération Loisirs pluriel qui gèrent des centres de loisirs et des espaces jeunes qui accueillent à parité des enfants en situation de handicap et des enfants « valides » ainsi que des pôles ressources.

³⁴ UNICEF. (1989). *Convention internationale des droits de l'enfant*. Article 31.

Louise DANIELLOU - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

Le Défenseur des droits recommande de faire évoluer la législation nationale en concordance avec les textes supranationaux et de mentionner l'obligation d'aménagements raisonnables. Il souhaite ainsi que la loi n°2008-496 du 27 mai 2008 portant diverses dispositions d'adaptation au droit communautaire dans le domaine de la lutte contre les discriminations soit modifiée pour reconnaître en ce sens que « La discrimination inclut le refus de mettre en place les aménagements raisonnables en faveur des personnes handicapées »³⁵.

Toutefois, l'accueil des enfants en situation de handicap sur les accueils périscolaires n'est toujours pas effectif. En février 2013, le Défenseur des droits a lancé un appel à témoignages auprès de parents d'enfants en situation de handicap scolarisés en établissement médico-social ou en école primaire de droit commun pour identifier les éventuelles ruptures d'accompagnement. Parmi les 1146 qui ont pu être analysés, 66 % des enfants en situation de handicap ont accès à la restauration collective³⁶. Pour les 24 % restants, les raisons principales semblent être le manque d'autonomie des enfants qui ne peut pas être compensé en raison d'un manque d'accompagnement et d'encadrement et l'inaccessibilité des structures. Toutefois, il est nécessaire de souligner que parfois la non-participation des enfants aux temps périscolaires est choisie par les familles pour différentes raisons (pas de nécessité de la part des familles, besoin de se reposer, rendez-vous médicaux sur ces heures, etc.). Concernant les accueils du matin et du soir, les raisons pour lesquelles les enfants n'y vont pas, lorsque le service est proposé, sont principalement le manque d'encadrement suffisant ou l'absence de l'auxiliaire de vie scolaire (AVS)³⁷ sur ces temps-là, et le défaut d'aménagement des activités pour les enfants en situation de handicap.

La Mission nationale Accueils de loisirs & handicap, mise en place en octobre 2017 à la demande de la Caisse nationale d'allocations familiales, a dressé un état des lieux pour évaluer la réalité de l'offre d'accueil actuel avec ses freins et ses leviers, identifier les attentes et les besoins des familles et faire des préconisations concrètes et opérationnelles dans le but d'assurer un accès effectif, universel et inconditionnel des enfants en situation de handicap aux accueils de loisirs sans hébergement. Le rapport publié en décembre 2018

³⁵ Défenseur des droits. (2020). *Les aménagements raisonnables pour les enfants handicapés*.

³⁶ Défenseur des droits. (2014). *Temps de vie scolaire et périscolaire des enfants en situations de handicap. Principaux enseignements*.

³⁷ Au moment de l'enquête les professionnels qui accompagnaient les enfants en situation de handicap à l'école étaient des AVS, désormais nommés accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) depuis 2014.

Louise DANIELLOU - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

& de l'Université Rennes 2 - <2022-2023>

concerne particulièrement les activités extrascolaires, et non périscolaires, toutefois de nombreuses problématiques sont communes aux deux secteurs. La Mission nationale Accueils de loisirs & handicap considère qu'il n'y a jamais eu de réelle stratégie ni de dispositions réglementaires ou législatives au sujet de l'accès des enfants en situation de handicap dans les accueils de loisir malgré quarante années de politiques en faveur des personnes handicapées. Les enfants bénéficiaires de l'allocation d'éducation pour enfant handicapé (AEEH) âgés de 3 à 12 ans représentent à peine 0,30 % de la fréquentation des accueils de loisirs sans hébergement alors qu'ils représentent 1,9 % de leur classe d'âge³⁸.

Lorsque nous parlons de l'inclusion des enfants en situation de handicap pour les activités périscolaires, souvent, le sujet qui revient est le financement des AESH sur ces temps. C'est notamment la première raison donnée pour justifier le défaut d'accès aux différentes activités scolaires d'après l'enquête de 2013 du Défenseur des droits. Cette question a suscité de nombreux débats depuis plus de dix ans et a été portée jusque dans diverses instances suite à différents événements. En 2010, les parents d'un enfant en situation de handicap scolarisé dans une école de Plabennec (Finistère) ont saisi le Conseil d'Etat suite au refus de l'inspection académique d'accorder un AVS à leur enfant sur le temps de la cantine. Le Conseil d'Etat a statué en faveur de la famille en reconnaissant qu'il « incombe à l'Etat, au titre de sa mission d'organisation générale du service public de l'éducation, de prendre l'ensemble des mesures et de mettre en œuvre les moyens nécessaires pour que le droit à l'éducation et l'obligation scolaire aient, pour les enfants handicapés, un caractère effectif ; qu'à cette fin, la prise en charge par celui-ci du financement des emplois des assistants d'éducation qu'il recrute pour l'aide à l'accueil et à l'intégration scolaire des enfants handicapés en milieu ordinaire n'est pas limitée aux interventions pendant le temps ordinaire »³⁹. En 2017, le tribunal administratif de Pau a acté que la charge financière des AESH sur le temps périscolaire revenait aux collectivités locales car ces activités n'étaient pas des missions d'aide à l'inclusion scolaire. La question s'est également posée à Nantes, le tribunal administratif de Rennes et la cour administrative de Nantes avaient tranché qu'il revenait à l'Etat de financer la prise en charge. Le Conseil d'Etat a été à nouveau saisi en novembre 2020 par les parents d'une enfant scolarisée dans une école maternelle d'Ille-et-Vilaine⁴⁰. La section du contentieux du Conseil d'Etat attribue cette fois la responsabilité

³⁸ Mission nationale Accueils de loisirs & handicap. (2018). *Un droit pour tous, une place pour chacun !*

³⁹ Conseil d'État, Section, 20/11/2020, 422248, Publié au recueil Lebon - Légifrance. (2020, 20 novembre). Légifrance. <https://www.legifrance.gouv.fr/ceta/id/CETATEXT000042545427>

⁴⁰ Dal'Secco, E. (2020, 22 décembre). *Elèves handicapés : qui doit financer le périscolaire ?* Handicap.fr. <https://informations.handicap.fr/a-eleves-handicapes-qui-doit-financer-periscolaire-30053.php>

Louise DANIELLOU - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

& de l'Université Rennes 2 - <2022-2023>

d'organisation et de financement de l'aide humaine permettant l'accueil des enfants en situation de handicap aux collectivités territoriales. Elle précise que ces dernières peuvent s'appuyer sur les aides techniques et humaines notifiées par la CDAPH. Trois solutions sont possibles : la mise à disposition des AESH recrutées par l'Education nationale au moyen d'une convention, le recrutement conjoint de l'AESH par l'Education nationale et la collectivité territoriale ou le recrutement d'une AESH directement par la collectivité territoriale.

En février 2018, le sénateur Les Républicains de l'Aisne, Antoine LEFEVRE, a adressé une question au gouvernement pour demander si l'accompagnement périscolaire allait être pris en compte dans le cadre du chantier de rénovation de l'accompagnement des enfants en situation de handicap scolarisés. Ce à quoi, le secrétariat d'Etat auprès du Premier ministre, chargé des personnes handicapées a répondu par une réponse publiée le 26 juillet 2018 que les collectivités territoriales supportaient la charge financière des activités éducatives, sportives et culturelles complémentaires quand celles-ci existent, aidées financièrement par l'Etat et la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF) dans le cadre des PEdT et des plans mercredi. Il a également rappelé que « l'accessibilité des activités périscolaires ne passe pas nécessairement par l'accompagnement individuel de l'enfant. Un choix opportun d'activités ou une modulation du taux d'encadrement répond à une grande partie des situations d'élèves sur ces temps spécifiques »⁴¹ et que c'est à la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH)⁴² de constater si l'enfant a besoin d'aide humaine sur les temps scolaires et périscolaires. En décembre 2021, des députés Les Républicains tentent de légiférer pour trancher le débat en déposant une proposition de loi (n°4774) qui compléterait l'article L.551-1 du Code de l'éducation afin d'attribuer la responsabilité financière de la rémunération des AESH sur le temps périscolaire à l'Etat lorsque l'aide humaine est nécessaire et préconisée par la CDAPH. Cette proposition de loi a été renvoyée à la commission des affaires culturelles et de l'éducation à défaut de constitution d'une commission spéciale dans les délais prévus par le Règlement de l'Assemblée nationale. Cette proposition de loi n'a jamais été votée.

La question du financement des AESH sur les temps périscolaires, bien que tranchée par le Conseil d'Etat, ne fait toujours pas consensus. Lors d'un entretien avec le directeur d'un

⁴¹ Question écrite n°02988 - 15e législature « Accompagnement des enfants en situation de handicap pendant le temps périscolaire » <https://www.senat.fr/questions/base/2018/qSEQ180202988.html>, consulté le 31/07/2023

⁴² La commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) est une instance de la MDPH qui prend les décisions relatives aux droits des personnes handicapées (orientation et attribution de prestations) en fonction d'une évaluation pluridisciplinaire et du projet de vie de la personne.

Louise DANIELLOU - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

& de l'Université Rennes 2 - <2022-2023>

des trois PIAL présent sur le terrain d'enquête, celui-ci a déclaré qu'il était normal que les AESH ne soient pas rémunérés par l'Education nationale sur les temps périscolaires car ils aidaient souvent également les autres enfants et participaient alors à la bonne tenue de ces activités qui ne dépendent pas de l'Education nationale mais des collectivités.

Certaines CDAPH ne notifient pas l'accompagnement par un AESH sur les temps périscolaires pour des personnes qui en bénéficient pourtant sur le temps scolaire et qui en auraient besoin sur les temps périscolaires. Au vu de ces différences de point de vue, le Conseil d'Etat a tranché le 20 novembre et 30 décembre 2020 qu'il n'était pas du ressort des CDAPH de décider si l'enfant devait avoir une aide humaine sur le temps périscolaire. La caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA) a alors conseillé aux CDAPH de préconiser, et non notifier, le besoin d'accompagnement sur les temps périscolaires. Cette différence de pratique d'un territoire à un autre crée des inégalités de traitement sur le territoire et complique l'inclusion des enfants en situation de handicap pour les activités périscolaires. Pour pallier ces difficultés, le Défenseur des droits recommande de clarifier juridiquement la compétence des MDPH en termes d'évaluation des besoins d'aide humaine sur l'ensemble des temps de vie et ainsi inclure l'accompagnement des activités périscolaires dans le temps de prise en charge des AESH⁴³. Le métier d'AESH est considéré comme précaire puisque les revenus sont faibles et le temps de travail est souvent de 24 h par semaine. Permettre aux AESH de travailler sur les temps périscolaires pourrait ainsi leur être également bénéfique. Il est important de noter que certaines collectivités territoriales le leur proposent déjà.

Le statut des professionnels encadrant les activités périscolaires est varié, comme nous pourrions le voir dans l'analyse du terrain d'observation. La majorité des encadrants sont des animateurs mais tous n'ont pas le même diplôme. En effet, il est possible de remplir ces fonctions avec différentes certifications comme le brevet d'aptitudes aux fonctions d'animateur ou de directeur (BAFA ou BAFD), le brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (BPJEPS) ou le diplôme d'Etat relatif aux fonctions d'animateur (DEFA) (Camus, 2008). Ces différentes certifications ne s'obtiennent pas avec le même temps de formation, allant de 28 jours pour le BAFA à 2 ans pour le DEFA. Au sein de l'animation, il existe deux cas de figure : les personnes dont c'est le métier principal et celles qui travaillent temporairement pour avoir un revenu d'appoint. Cette coexistence des deux pratiques est d'autant plus importante dans les secteurs « ouverts » de l'animation comme les centres de loisirs (Camus, 2008). La responsable du pôle économie

⁴³ Enquête de 2013 et Fiche réforme n°07 « Les aménagements raisonnables pour les enfants handicapés », mise à jour le 01/07/2020.

Louise DANIELLOU - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

& de l'Université Rennes 2 - <2022-2023>

sociale et solidaire et solidarité/action sociale à la Ligue de l'enseignement, interrogée dans le cadre de ce travail souligne que « le secteur de l'animation connaît des difficultés de recrutement d'animateurs et de directeurs. Les métiers de l'animation restent précaires du fait de leur rythme de travail difficile, le salaire faible et le manque de valorisation ». Ce constat est partagé par l'ensemble du secteur de l'animation. L'un des trois objectifs du comité de filière Animation, qui émane du plan d'actions gouvernemental « Pour un renouveau de l'animation en accueils collectifs de mineurs » présenté en février 2022, est de trouver des pistes d'amélioration des conditions de formation et d'emploi par le biais d'une concertation entre les différents acteurs. Dix groupes thématiques ont été constitués dont certains sur la formation professionnelle initiale et continue ainsi que sur la formation et l'emploi dans l'animation volontaire. L'un des sujets traités est l'amélioration de la formation. Certains membres militent pour généraliser la formation sur l'accueil du public en situation de handicap. Ce module est actuellement proposé en session d'approfondissement mais n'est pas obligatoire, les stagiaires ont le choix entre différentes thématiques. La Mission nationale Accueils de loisirs & handicap préconise également la mise en place d'un « passeport handicap » afin de former tous les animateurs volontaires au handicap et leur délivrer les mêmes compétences et savoir-faire nécessaires

Il existe certaines structures spécialisées dans l'accueil des enfants en situation de handicap ainsi que des structures d'accueil mixte qui ont vu le jour depuis les années 1990. Ces dernières accueillent à parité des enfants en situation de handicap. Ces structures peuvent dépendre d'associations telle la Fédération Loisirs Pluriel ou de municipalités comme à Paris ou à Rueil-Malmaison. Il existe 82 lieux d'accueil adaptés sur le territoire dont un tiers qui ont 50 % de leurs places dédiées aux enfants en situation de handicap.

En parallèle, des dispositifs d'appui et de ressources ont vu le jour afin d'accompagner les professionnels dans le développement d'un accueil inclusif par le biais d'actions de sensibilisation et d'appui ainsi que d'aider les familles à trouver des solutions adaptées. Ils peuvent avoir plusieurs appellations comme pôle ressources handicap, relais loisirs handicap et sont majoritairement financés par la CAF. D'après l'état des lieux de la Mission nationale Accueils de loisirs & handicap, effectué en 2018, 12 % des centres de loisirs ordinaires sont accompagnés et soutenus par des pôles d'appui et de ressource. L'implantation des pôles d'appui ressource est inéquitable sur le territoire en raison de leur

mode de création qui est dû à des initiatives locales. En Ile-de-France, il existe un seul pôle d'appui ressource situé dans l'Essonne, créé en juin 2022⁴⁴.

Malgré la récurrence au niveau national de la question de l'accueil des enfants en situation de handicap, on observe une véritable carence législative sur le sujet. La collaboration entre les différents acteurs pâtit-elle de ce manque de cadrage ?

1.4 Le périscolaire : objet d'une collaboration entre différents acteurs ?

Pour D. Zay, l'éducation inclusive est une approche systémique qui doit se penser en envisageant les relations « avec toutes les composantes constituant le tout : tout établissement scolaire est situé dans un environnement extérieur spécifique, à la fois issu de l'Education nationale et du quartier d'où provient sa population scolaire » (Montandon & Wagner, 2022, p. 52). Dans l'imaginaire collectif, lorsqu'on parle d'éducation, c'est majoritairement l'Education nationale qui est identifiée. Pourtant, d'autres acteurs sont importants dans l'éducation des enfants : les parents, en premier lieu, mais également les collectivités territoriales qui sont le deuxième financeur après l'Etat ainsi que les associations d'éducation populaire. Lorsqu'il s'agit des enfants en situation de handicap, les établissements et services médico-sociaux ont également un rôle important (Anderson, 2014). D'après Merini (2001, p. 3), le partenariat commence à partir de la reconnaissance d'un problème identifié par les différents acteurs. Il se situe dans un « système d'actions cherchant à " agir sur ..." et non dans un projet ou un simple projet avec d'autres ».

Initialement, les différentes actions éducatives étaient juxtaposées les unes aux autres, coordonnées par des acteurs venant de différents champs. Le partenariat a été ensuite imposé par le biais des textes officiels (Dubois & Lescouarch, 2018).

L'interdépendance entre les différents acteurs peut être plus ou moins importante. Little a proposé un continuum à 4 niveaux.

⁴⁴ *Bienvenue au Pôle d'appui et de ressources Handicap ! - Esprit de Famille Caf 91.* (2020, 30 juin). Esprit de Famille Caf 91. <https://www.esprit-de-famille-caf91.fr/bienvenue-au-pole-dappui-et-de-ressources-handicap/>

Louise DANIELLOU - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

& de l'Université Rennes 2 - <2022-2023>

financements peuvent notamment servir à rémunérer des animateurs supplémentaires pour permettre un meilleur accueil des enfants en situation de handicap. Il existe une tension importante entre l'autonomie accordée aux acteurs locaux, ici les communes, et l'injonction au faire ensemble (Marx & Reverdy, 2020).

Dans un rapport officiel de 2005, le député Guy Geoffroy conseillait d'utiliser les outils partenariaux existants, déjà nombreux, et de les compléter en y ajoutant des parties spécifiques à l'accueil des enfants en situation de handicap⁴⁵.

Le monde enseignant a exprimé des craintes quant à la place grandissante que prennent les collectivités dans le secteur de l'éducation et voit ça comme une menace (Anderson, 2014). Ainsi, le partenariat peut être impacté par la méfiance entre les acteurs. Il va grandement dépendre des individus à l'échelle locale.

Virginie Lanlo, interrogée par La Gazette des Communes en mai 2021⁴⁶, alors adjointe au maire de Meudon et membre de l'association des maires de France, expliquait que la collaboration avec l'éducation nationale était compliquée. Elle considère que l'une des grandes difficultés des collectivités territoriales pour accueillir les enfants en situation de handicap sur les temps péri et extrascolaires est le fait qu'elles ne sont pas associées en amont pour préparer l'accueil des enfants.

Parmi les recommandations faites par le Défenseur des droits dans le rapport de 2013 sur les temps de vie scolaire et périscolaire des enfants en situation de handicap est mentionnée la meilleure coordination des acteurs de la communauté éducative dont font partie l'Education Nationale et les collectivités territoriales, notamment les services périscolaires. 44 % des répondants à leur enquête considèrent que la mise en œuvre de cette recommandation serait souhaitable. Cela montre bien qu'il y a encore des progrès à faire sur le partenariat entre l'Education nationale et les collectivités territoriales pour accueillir au mieux les enfants en situation de handicap.

⁴⁵ Rapport de Guy GEOFFROY, 30 septembre 2005 *La scolarisation des enfants handicapés : loi du 11 février 2005 - Conséquences sur les relations entre les institutions scolaires et médico-sociales. Importance du partenariat avec les collectivités locales*

⁴⁶ Foin, M. (2021, 11 mai). *Handicap : « la collaboration avec l'Education nationale reste chaotique »*. La Gazette des Communes. <https://www.lagazettedescommunes.com/745047/handicap-la-collaboration-avec-leducation-nationale-reste-chaotique/>

Ce constat est partagé par Agnès Le Brun, maire de Morlaix et vice-présidente de l'Association des maires de France qui disait lors d'une audition en mai 2019 pour un rapport sénatorial « ce ne sont pas les compétences qu'il faut revoir mais les modalités du partenariat. Il faut renforcer les liens afin de travailler en articulation les uns avec les autres »⁴⁷.

Les méthodes d'éducation utilisées par le milieu scolaire et périscolaire ne sont pas les mêmes. Comme vu précédemment, sur les temps périscolaires la méthode utilisée est souvent non formelle alors que sur le temps scolaire l'approche est formelle. Cette différence de pratique peut créer de l'incompréhension entre les différents acteurs et être un obstacle au partenariat (Dubois & Lescouarch, 2018).

1.4.2 Un partenariat à construire avec le médico-social

Le partenariat entre les institutions scolaires et les établissements médico-sociaux n'est pas facile à mettre en place au vu des fonctionnements passés. Historiquement, l'éducation et la scolarisation des enfants en situation de handicap étaient l'affaire des associations (Marx & Revery, 2020). Cette organisation a entraîné des rivalités et des tensions entre les deux secteurs (Chauvière, 2009, cité par Dorison, 2016). L'injonction de partenariat entre ces acteurs débute avec la loi d'orientation pour les personnes handicapées de 1975 puis sera renforcée avec la loi du 11 février 2005 et se caractérise par l'intervention des professionnels de l'Education nationale dans les établissements spécialisés et inversement (Dorison, 2016). La scolarisation des enfants en situation de handicap en milieu ordinaire entraîne une baisse de la fréquentation des établissements spécialisés et *de facto* une diminution de leur budget qu'ils compenseront soit en accueillant un nouveau public soit en créant des services d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD) pour intervenir dans le milieu ordinaire. Les professionnels du secteur spécialisé sont donc fortement impactés par ce changement de paradigme et doivent se reconvertir (Dorison, 2016). Aujourd'hui, des dispositifs existent pour faciliter les liens entre médico-social et Education nationale, comme les équipes mobiles d'appui à la scolarisation et les équipes de suivi de scolarisation, mais les équipes des services périscolaires sont rarement conviées. Le lien avec les établissements médico-sociaux est beaucoup plus rare pour les services périscolaires que scolaires.

⁴⁷ Rapport d'information n°43 (2019-2020) « Les nouveaux territoires de l'éducation », déposé le 9 octobre 2019

Louise DANIELLOU - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

& de l'Université Rennes 2 - <2022-2023>

Les différents secteurs ne dépendent pas du même ministère. Par exemple, dans le gouvernement actuel, établi le 20 juillet 2023, les institutions scolaires dépendent du ministère de l'Education nationale et de la jeunesse, tout comme le secteur de l'animation, mais le secteur médico-social dépend des ministères de la Santé et de la prévention et des Solidarités et des familles. Le secteur de l'animation, était auparavant géré par le ministère de Jeunesse et Sport, qui était différent de celui de l'Education nationale. Les acteurs principaux de la scolarisation des enfants en situation de handicap dépendaient alors de trois ministères de tutelle différents. Cette organisation complique le travail entre les différents acteurs car les ministères, bien que réunis dans le même gouvernement, ont chacun leurs propres priorités. De plus, chacun a ses propres services administratifs, responsables de la mise en œuvre des politiques.

Pour Dorison (2016), la difficulté de partenariat peut s'expliquer par la différence de culture professionnelle qui représente un ensemble de manière de faire, de penser et de s'exprimer partager par les acteurs d'une organisation – entre le secteur médico-social et l'Education nationale. Les collectivités territoriales ont également leur propre culture professionnelle.

La forte autonomie des établissements spécialisés entraînant de fortes disparités géographiques peut également être un obstacle à la mise en place de partenariat (Dorison, 2016). Ainsi, les spécificités propres à chaque secteur, qu'il s'agisse du vocabulaire utilisé et des différences d'organisation, compliquent parfois la mise en place d'un partenariat par méconnaissance mutuelle des acteurs concernés. Charles Gardou et Yves Jeannes (2008, p.30) considèrent que pour que l'inclusion scolaire devienne une réalité, il est nécessaire que les acteurs de l'Education nationale et ceux du secteur adapté fassent culture commune « afin de dépasser les logiques de compilation et de hiérarchisation des savoirs qui ont, jusqu'à aujourd'hui, largement prévalu ».

Avec la transformation de l'offre médico-sociale, qui vise à proposer un accompagnement « adapté, souple et évolutif »⁴⁸ aux personnes en situation de handicap, les établissements médico-sociaux proposent progressivement de plus en plus de projets hors les murs (Arab, 2023). Cette nouvelle organisation favorise les échanges entre le milieu dit « ordinaire » et le milieu médico-social. Le directeur du dispositif d'accompagnement et de ressources médico-social (DARe) rattaché à la Ligue de l'enseignement Normandie, interrogé dans le

⁴⁸ *La transformation de l'offre médico-sociale pour les personnes en situation de handicap.* (s. d.). Agence régionale de santé Ile-de-France | Agir pour la santé en Île-de-France. <https://www.iledefrance.ars.sante.fr/la-transformation-de-loffre-medico-sociale-pour-les-personnes-en-situation-de-handicap>

Louise DANIELLOU - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

& de l'Université Rennes 2 - <2022-2023>

cadre de cette étude, a illustré l'importance de leur partenariat avec un centre de loisirs municipal en présentant un projet qui avait été mené précédemment : à la demande d'une municipalité, les équipes du DARE sont intervenus sur des temps périscolaires afin d'observer les temps de repas et de sieste pour faire des préconisations sur la façon d'accompagner les enfants en situation de handicap.

La collaboration entre les différents professionnels qui gravitent autour de l'enfant est nécessaire afin de croiser les expertises de chacun. Il ne faut cependant pas oublier les parents, principaux éducateurs de leurs enfants (Jésu, 2016).

1.4.3 Un partenariat indispensable avec les parents

L'article L. 111-1 du code de l'éducation dispose que « pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale, et qu'elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative ».

D'après Lesain-Delabarre (2006), la scolarisation en milieu scolaire ordinaire est rendue possible par le travail collectif de différents acteurs dont les parents, les professionnels et les personnels d'encadrement. Les parents, tout comme les enfants, peuvent être amenés à être sollicités pour participer à l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation de politiques publiques cadrant l'accueil des enfants en situation de handicap dans le cadre périscolaire. En effet, les élus locaux peuvent faire participer les parents et leurs enfants dans la construction des PEL et PEdT, bien que ce soit encore peu le cas actuellement (Jésu, 2016).

La coopération entre deux acteurs est parfois unilatérale ou plus marquée dans un sens que dans l'autre. Jésu (2016) met en avant l'exemple de la circulaire du 15 octobre 2013 du ministère de l'Education nationale visant à « renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires » en insistant sur le rapprochement à l'école des parents qui y sont éloignés, sans mentionner que l'Ecole doit se rapprocher des parents. Il est ainsi important que les services périscolaires se rapprochent des parents et mettent en place des espaces pour co-construire les politiques d'accueil des enfants en situation de handicap.

L'inclusion scolaire ne peut donc pas être réussie sans prendre en compte l'accueil des enfants sur les activités périscolaires. Les temps périscolaires sont des moments importants, d'une part car ils facilitent l'accueil des enfants tout au long de la journée, d'autre part car des activités éducatives y sont proposées de manière ludique, en complémentarité avec les temps scolaires plus cadrés. Les agents du périscolaire devraient être identifiés comme acteurs de l'inclusion scolaire, aux côtés de ceux de l'Education nationale, du secteur médico-social et des parents. Cette question est souvent abordée à l'échelle nationale, que ce soit par des parlementaires, par le Défenseur des droits ou le Conseil d'Etat quand celui-ci est saisi par des familles. Pourtant, elle est peu incarnée par le cadre réglementaire. Comment les communes, responsables de ces activités, s'emparent-elles à leur échelle de cette question de l'inclusion des enfants ? Nous allons nous pencher sur le cas concret de la ville de Choisy-le-Roi, nous interrogeant sur les modalités pratiques de l'accueil des enfants en situation de handicap dans le cadre périscolaire.

2 La mise en œuvre des politiques d'accueil des enfants en situation de handicap : l'exemple de Choisy-le-Roi

Après une description du territoire enquêté, la ville de Choisy-le-Roi, nous nous intéresserons à l'application concrète de l'accueil des enfants en situation de handicap dans les services périscolaires municipaux. Quelles sont les difficultés auxquelles peuvent se heurter les collectivités ? Quels sont les leviers permettant de favoriser l'inclusion des enfants en situation de handicap ?

2.1 Quelques éléments de contexte : présentation de Choisy-le-Roi

2.1.1 Les données démographiques

Choisy-le-Roi, située en Ile-de-France à 12km du centre de Paris, est la dixième ville du Val-de-Marne en termes de population avec 46 229 habitants recensés en 2020. Avec une superficie de 5,4 km², la densité de population est de 8 499 habitants au km², contre 5 564 pour le Val-de-Marne et 1 013 pour l'Ile-de-France.

La ville est coupée en deux par la Seine, composée de deux quartiers à l'est de la Seine (Gondoles Nord et Gondoles Sud) et de deux à l'ouest (Choisy Nord, et Choisy Sud). La ville est propriétaire de neuf écoles maternelles et de huit écoles élémentaires publiques (voir Annexe 4). Les accueils périscolaires sont organisés dans les écoles de référence.

Les enfants représentent une partie importante de la population. Avec 9 644 enfants de 0 à 14 ans recensés en 2020, cette tranche d'âge correspond à 20,9 % de la population choisyenne, contre 19,4 % dans le département et 17,3 % à l'échelon national.⁴⁹

Depuis le décret n° 2015-1138 du 14 septembre 2015 rectifiant la liste des quartiers prioritaires de la politique de la ville, un quartier est classé en politique de la ville (QPV) à Choisy-le-Roi. Il s'agit du « Quartier sud », communément appelé « Quartier des navigateurs » situé à Choisy sud qui accueille 2 674 habitants dont 24,4 % ont moins de 15 ans. La politique de la ville est une dénomination apparue à partir des années 1980 bien qu'on retrouve certains dispositifs plus anciens (Fol, 2013). Elle a pour but de réduire les écarts de développement au sein des villes pour restaurer l'égalité et améliorer les conditions de vie des habitants des quartiers dits défavorisés. Instaurés par la loi n°2014-

⁴⁹ *Dossier complet – Commune de Choisy-le-Roi (94022) | Insee.* (s. d.). Accueil – Insee – Institut national de la statistique et des études économiques | Insee. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=COM-94022#chiffre-cle-1>

Louise DANIELLOU - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

& de l'Université Rennes 2 - <2022-2023>

173 du 21 février 2014 de programmation pour la ville et la cohésion urbaine, les QPV sont venus remplacer les zones urbaines sensibles (ZUS) et les contrats urbains de la cohésion sociale (CUCS). Cette même loi permet aux acteurs locaux d'identifier des quartiers de « veille active » qui nécessitent d'y porter une attention particulière, même s'ils ne sont pas retenus dans la liste des territoires prioritaires. Choisy-le-Roi compte deux quartiers de veille active : le groupe Brossolette (dans le quartier de Gondoles Nord) et l'allée Gabriel (situé à Choisy Nord).

2.1.2 Un contexte politique particulier

Pendant près de 60 ans, la ville de Choisy-le-Roi a été dirigée par une équipe municipale communiste. Aux dernières élections municipales, en 2020, trois listes ont été présentées au second tour : celle du maire sortant rattaché au Parti communiste français, celle d'une candidate de La République en marche et la troisième créée à la suite d'une alliance entre le candidat divers droite et celui d'Europe écologie les verts (EELV) dans l'objectif d'emporter l'élection. Le candidat tête de liste d'Europe écologie les verts a été suspendu du parti à la suite de la fusion et les instances locales se sont désolidarisées de cette démarche. C'est cette dernière liste, nommée « Union choisyenne pour l'alternance » qui a emporté les élections.

Le programme municipal de la liste gagnante, intitulé « Gagner ensemble », présente plusieurs engagements concernant le handicap dont la « création d'un poste de référent handicap ; l'ouverture d'une maison des solidarités regroupant toutes les formes d'aides concernant le handicap mais aussi les seniors, les femmes battues et les personnes seules ; l'accueil des parents d'enfants en situation de handicap afin de préparer leur intégration scolaire ; aide aux parents dont l'enfant sort d'une classe ULIS en primaire, pour préparer la suite de son parcours ; formation à la gestion du handicap destinée au personnel communal, afin de favoriser la pratique sportive et les activités artistiques des enfants ; création d'un service de garde adapté aux enfants porteurs de handicap(s) afin de soulager les parents et leur permettre de souffler ; adaptation de l'accès des écoles des bâtiments municipaux et des lieux publics de la ville aux personnes porteuses de handicap ».

A différentes reprises l'élue chargée initialement du handicap a expliqué qu'il était difficile de mettre en place les engagements municipaux en l'absence d'un service dédié au handicap. Une autre élue interrogée, chargée d'autres thématiques, a dit au cours de l'entretien que les sujets portant sur le handicap n'étaient pas dans son périmètre. La mise en place des politiques à destination des personnes en situation de handicap semble

compliquée due à leurs transversalités, à la fois liées à une thématique d'action publique précise et à la question transversale du handicap. Baudot et al. (2013, p. 6) considèrent que « l'institution du handicap comme enjeu public suppose en effet de poser la spécificité de ce champ par rapport à d'autres espaces connexes d'action publique tels que ceux de la santé, des politiques de l'emploi ou encore de l'enfance ». Ainsi, il est nécessaire que les élus travaillent ensemble sur des politiques à destination des personnes en situation de handicap et plus largement sur l'accessibilité de l'intégralité des actions proposées par les services municipaux, comme par exemple les activités périscolaires.

2.2 Les activités périscolaires à Choisy-le-Roi

2.2.1 Une offre périscolaire importante

Après avoir instauré la semaine scolaire sur 4 jours et demi pendant 4 ans, de septembre 2014 à septembre 2018, Choisy-le-Roi est repassé à un rythme sur 4 jours. Toutefois, comme certaines municipalités ont gardé l'organisation sur 4 jours et demi, le mercredi est toujours considéré comme une journée de périscolaire pour l'ensemble des villes. La catégorisation entre périscolaire et extrascolaire a son importance concernant le financement des activités et le taux d'encadrement. Pour les temps périscolaires classiques, les collectivités perçoivent moins de financements publics que pour les temps extrascolaires. Toutefois, lorsque la ville mettait en place le rythme de la semaine de 4 jours et demi, les subventions attribuées aux NAP (nouvelles activités périscolaires) étaient importantes et permettaient de rémunérer des intervenants extérieurs. Le taux d'encadrement varie selon l'âge des enfants et le statut du temps d'accueil.

	Enfants de – de 6 ans	Enfants de + de 6 ans
Sur les temps extrascolaires	1 animateur pour 8 enfants	1 animateur pour 12 enfants
Sur les temps périscolaires	1 animateur pour 10 enfants	1 animateur pour 14 enfants
Sur les temps périscolaires dans le cadre d'un PEDT pour – de 5h consécutives	1 animateur pour 14 enfants	1 animateur pour 18 enfants
Sur les temps périscolaires dans le cadre d'un PEDT pour + de 5h consécutives	1 animateur pour 10 enfants	1 animateur pour 14 enfants

Le lundi, mardi, jeudi et vendredi, les activités périscolaires sont réparties sur 3 temps : 1 h 20 le matin, 1 h le midi, pour le soir la durée est de 2 h 30 pour les maternelles et 1 h pour les élémentaires car il y a un temps d'étude surveillée en amont.

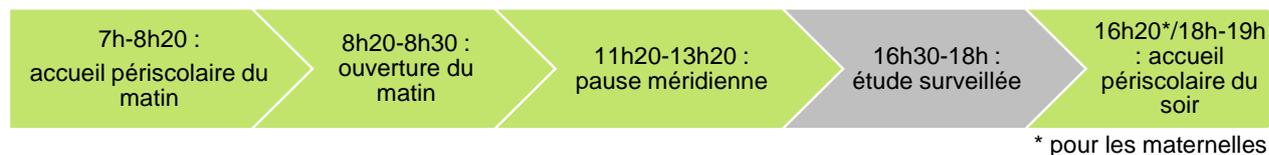


Figure 2 – Organisation d'une journée d'école

Le mercredi, la période d'accueil s'étend de 8 h à 18h.

Tous les temps périscolaires sont déclarés au service départemental à la jeunesse, à l'engagement et aux sports (SDJES) hormis le temps du midi et le temps d'études surveillées. Lors des temps non déclarés il est possible de diminuer le taux d'encadrement, toutefois, seuls les temps déclarés au SDJES peuvent faire l'objet de subventions CAF.

Cette offre périscolaire est cadrée par un nombre important de documents. En effet, la ville possède une convention territoriale globale, un projet éducatif local, un projet éducatif de territoire et chaque centre périscolaire possède son propre projet pédagogique.

La tarification varie selon le quotient familial des familles ainsi que le type d'activité (voir Annexe 5). La ville de Choisy-le-Roi semble donc attacher de l'importance à l'accessibilité des activités périscolaires pour l'ensemble des familles présentes sur la ville et montre une réelle volonté politique autour de la question de l'enfance et de l'éducation.

2.2.2 Une diversité d'agents périscolaires

Comme l'ensemble du secteur de l'animation, le service Enfance est confronté à une difficulté à recruter et fidéliser de nouveaux animateurs malgré un besoin en ressources humaines important. Ce *turn-over* complique la mise en place de projets et de partenariat ainsi que la formation des animateurs.

Les agents travaillant sur les temps périscolaires peuvent avoir différents profils. Par exemple, sur les 226 agents nécessaires pour encadrer la pause méridienne, on trouve des animateurs titulaires ou contractuels de la fonction publique territoriale, des animateurs vacataires, des enseignants, des ATSEM, des AESH et un apprenti.

Tous n'ont pas le même niveau de formation et certains ne sont pas sensibilisés à l'accueil d'enfants en situation de handicap. Les agents peuvent se former par le biais du centre national de la fonction publique (CNFPT) ou par le service départemental à la jeunesse, à l'engagement et aux sports (SDJES). Des formations internes sont également dispensées à l'ensemble des équipes de direction des services périscolaires par les responsables du service Enfance.

2.2.3 Une fréquentation hétérogène des temps périscolaires

Sur l'année 2022/2023, 4814 enfants étaient scolarisés dans les écoles publiques de la ville dont 1916 dans les 9 écoles maternelles et 2898 dans les écoles élémentaires.

La fréquentation des accueils périscolaires varie en fonction du type d'accueil et de l'âge des enfants.

Type d'accueil	Fréquentation moyenne ⁵⁰	Pourcentage des enfants scolarisés qui fréquentent le périscolaire
Accueil du matin	235 enfants	5 %
Pause méridienne	3200 enfants	66 %
Accueil du soir	600 enfants	12 %
Mercredi (maternels)	450 enfants	23 %
Mercredi (élémentaires)	400 enfants	14 %

2.3 L'accueil des enfants en situation de handicap au sein des centres périscolaires de Choisy-le-Roi : enjeux et limites

2.3.1 Un public cible difficile à identifier

Sur l'année scolaire 2018-2019, dans le Val-de-Marne, 6745 enfants et adolescents en situation de handicap étaient en inclusion dans des établissements scolaires de droit commun. La même année 10 937 enfants étaient scolarisés dans des établissements médico-sociaux.⁵¹

⁵⁰ Projet éducatif de territoire de Choisy-le-Roi (2023)

⁵¹ *Profil des enfants accompagnés par le médico-social - Enfants ayant une mesure de protection - 2020.* (s. d.). Handidonnées Ile-de-France. https://idf.handidonnees.fr/page/profil-des-enfants-accompagnes-par-le-medico-social/enfants-ayant-une-mesure-de-protection/departement_94

Louise DANIELLOU - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

Répartition des élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire dans le Val-de-Marne selon le type de troubles

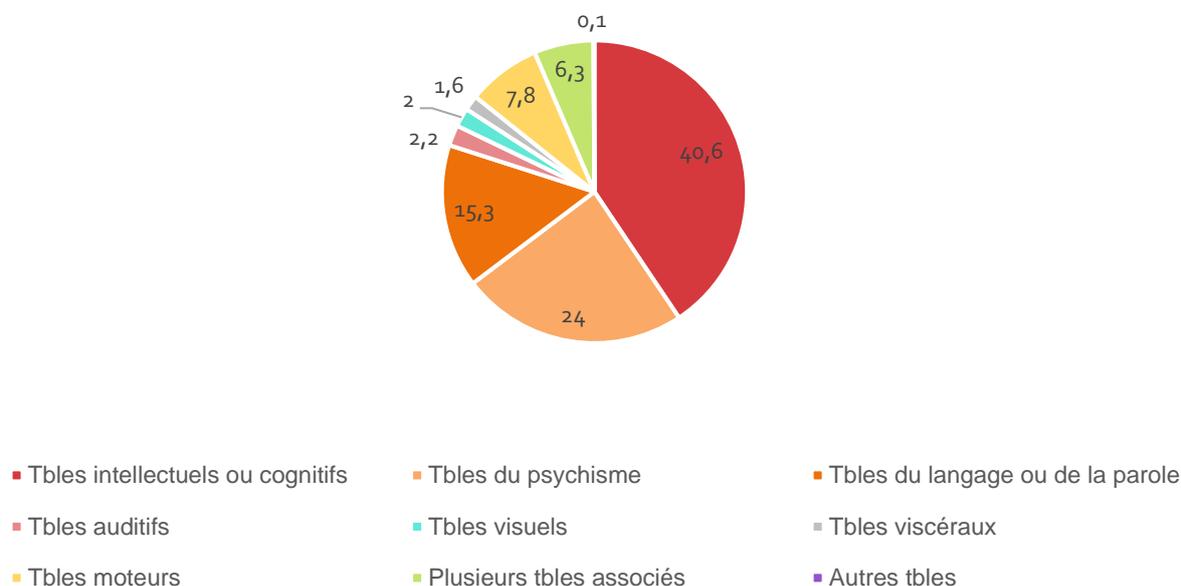


Figure 3 – Répartition des élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire dans le Val-de-Marne selon le type de troubles

A Choisy-le-Roi, au 31 décembre 2021, sur les 11 469⁵² enfants répertoriés par la CAF, 358 étaient bénéficiaires de l’AEEH. Trois classes ULIS sont présentes dans des écoles élémentaires de la ville : Joliot Curie, Marcel Cachin et Victor Hugo, permettant d’accueillir 36 enfants. Pourtant, le service périscolaire et extrascolaire identifie seulement 11 enfants en situation de handicap dont 4 qui sont scolarisés en établissements médico-sociaux dans des villes voisines.

Comment la différence entre le nombre d’enfants bénéficiant de l’AEEH à Choisy-le-Roi et le nombre d’enfants en situation de handicap connus par les services périscolaires peut-il être si importante ? D’une part, toutes les familles ne déclarent pas le handicap lors de l’inscription, soit parce que les familles craignent de faire face à un refus soit parce que l’enfant n’a pas besoin d’aménagements spécifiques pour les activités périscolaires contrairement au temps scolaire. Cela peut notamment être le cas des enfants ayant des troubles spécifiques des apprentissages, plus communément appelés dyslexie, dyscalculie

⁵² Nombre d’enfants couverts par l’Allocation d’éducation de l’enfant handicapé (AEEH) - par commune - Cafdata. (s. d.). <http://data.caf.fr/dataset/nombre-d-enfants-couverts-par-l-allocation-d-education-de-l-enfant-handicape-aeeh-par-commune>

L’AEEH est attribuée jusqu’à 19 ans et les jeunes peuvent être considérés comme « enfants à charge » pour les prestations sociales jusqu’à 21 ans.

Louise DANIELLOU - Mémoire de l’Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

& de l’Université Rennes 2 - <2022-2023>

et dysorthographe, ou des troubles du langage oral. En effet, ces troubles n'interfèrent pas forcément avec les activités proposées dans le cadre périscolaire. Cet exemple montre bien la différence entre le handicap et la situation de handicap. Le concept de handicap caractérise « les personnes présentant des déficiences et des incapacités de natures diverses, responsables d'une " inadaptation " » (Lespinet-Najib et Belio, 2013, p.104). Pour Fougeyrollas (2009, p.168), « les difficultés d'une personne différente sont situationnelles et ne sont pas juste reliées au fait qu'elle ait des déficiences et des incapacités ». Cet anthropologue spécialisé dans le champ du handicap et de la participation sociale a conceptualisé le Modèle de développement humain – processus de production du handicap (MDH-PPH) qui rend compte la situation de handicap en s'appuyant sur un système influencé par trois domaines : les facteurs personnels, environnementaux et les habitudes de vie de la personne (cette dernière dimension est définie par l' « activité courante ou rôle social valorisé par la personne ou son contexte socioculturel selon ses facteurs identitaires »⁵³.

La peur de la réaction des différents lieux d'accueil peut pousser les parents à taire le handicap. C'est ce qu'explique Elodie Fontaine (2014, p. 40) au travers des mots de Charles Gardou et Laurent Thomas « Les parents d'enfant en situation de handicap rencontrent les mêmes difficultés que les autres familles (manque de place, appréhensions liées aux premières séparations parent-enfant, doutes sur la qualité de l'accueil, inquiétude quant à la satisfaction des besoins de l'enfant), auxquelles se rajoute la problématique du handicap. La peur d'un refus ou les refus antérieurs vécus, la nécessité de devoir revendiquer leur droit, le sentiment de vivre de façon répétée l'annonce du handicap qui les exclut d'une existence ordinaire amènent souvent les parents à renoncer à solliciter les structures et à accroître leur isolement ». Pour ces mêmes raisons, certains parents vont préférer ne pas inscrire leur enfant sur les temps périscolaires et vont adapter leur journée à celle de leur enfant. De plus, lors de l'inscription, aucune question n'est posée concernant le handicap ou les besoins particuliers de l'enfant. Ainsi, certains parents ne pensent pas forcément à en parler. Il est important de noter que les enfants comptés dans les chiffres de la CAF ne sont pas tous concernés par le périscolaire, ce qui pourrait expliquer une infime partie de la différence entre les effectifs. C'est le cas des élèves des écoles privées et de ceux qui ne sont pas scolarisés dans les écoles primaires.

Bien que le nombre d'enfants en situation de handicap identifiés dans les structures périscolaires semble peu élevé, les responsables du service disent accueillir plus d'enfants

⁵³ *Concepts-clés*. (s. d.). RIPPH. <https://ripph.qc.ca/modele-mdh-pph/concepts-clés/>
Louise DANIELLOU - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique
& de l'Université Rennes 2 - <2022-2023>

qu'il y a quelques années. Cela peut s'expliquer en partie par l'augmentation du nombre d'élèves en situation de handicap et par un meilleur recours des familles à ce service. Le service enfance ne sait pas comment expliquer cette augmentation de demandes :

« On accueille plus d'enfants aujourd'hui. On est sollicités. Je pense que les parents, il y a quelqu'un ou quelque chose qui a fait que les parents communiquent entre eux, car soit ils viennent d'eux-mêmes soit c'est quelqu'un qui leur a dit qu'il fallait passer par le service enfance, mais y a quelqu'un qui a déclenché quelque chose, je sais pas si c'est un parent dans son réseau lors de ses rendez-vous médicaux auprès de son enfant. C'est ce que nous avait dit [l'infirmière coordinatrice du secteur psychiatrique enfant], et on en a de plus en plus. »⁵⁴

Les différents professionnels du périscolaire rencontrés (responsables du service périscolaire et extrascolaire et coordinateurs de centre), et particulièrement ceux travaillant dans les écoles maternelles, ont tous souligné les difficultés rencontrées lorsqu'il y a des suspicions de handicap mais qu'il n'y a pas encore de diagnostic effectué. En effet, dès qu'une situation de handicap est connue par les agents, des aménagements spécifiques sont mis en place. Or, ces aménagements ne peuvent pas être mis en place tant que la famille n'est pas consciente de cette situation.

2.3.2 Des aménagements pour les enfants en situation de handicap proposés par le service Enfance

Les modalités d'accueil des enfants en situation de handicap dans les structures périscolaires de la ville ont émergé de manière spontanée, pour répondre à des situations précises donnant naissance ensuite à des procédures plus détaillées.

Les enfants en situation de handicap peuvent bénéficier d'aménagements sur les temps périscolaires. Un animateur supplémentaire peut être attribué à l'équipe d'encadrement. Par le passé, un animateur référent était désigné pour l'enfant. Le service enfance a décidé de retirer cette position afin que tous les animateurs soient en capacité d'accompagner l'enfant. Lorsque l'animateur référent était absent, les parents étaient souvent perturbés, contrairement à l'enfant qui connaissait bien toute l'équipe. Lacaze (2014, p. 47) partage ce positionnement : « De plus en plus de lieux accueillant des enfants ont choisi de renforcer l'équipe d'un professionnel supplémentaire, plutôt que d'opter pour une tierce personne qui s'occuperait d'un enfant en particulier. La mission d'accueil est alors partagée par toute l'équipe. Cette option facilite le "vivre ensemble", elle ne met personne de côté, augmente l'entraide et la coopération au sein des accueillants, et rend plus naturel ce qui devrait l'être ». L'animateur supplémentaire permet d'augmenter le nombre d'adultes présents pour les enfants afin d'individualiser l'accueil et répondre aux besoins spécifiques

⁵⁴ Entretien avec la responsable adjointe du service enfance, 26/07/2023.

Louise DANIELLOU - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

& de l'Université Rennes 2 - <2022-2023>

plus facilement. Cette décision a été prise avec l'aide d'un ancien élu. Après le changement de l'équipe municipale, le service enfance dut réaffirmer ce besoin auprès des nouveaux élus afin de pouvoir maintenir cette organisation. Comme l'explique la responsable adjointe, le service périscolaire fait preuve d'une certaine souplesse concernant le temps de fréquentation des enfants en situation de handicap :

« Aujourd'hui on sent que les parents sont opprimés, parce que les plannings des professionnels de santé sont très restreints car il y a beaucoup de demande. On doit s'adapter. Aujourd'hui un enfant qui est accueilli sur les temps périscolaires ou extrascolaires, les parents, d'eux-mêmes nous disent qu'ils ne veulent pas qu'on l'accueille en journée pleine car il a un rendez-vous à tel moment mais que ça peut changer. Donc on a quand même une souplesse, et les directeurs aussi ont une souplesse sur le temps d'accueil des enfants »⁵⁵.

Contrairement aux conditions générales appliquées à l'ensemble des familles, seules les journées réellement effectuées sont facturées. Ainsi, si la famille avait inscrit l'enfant mais que finalement il ne vient pas, la journée n'est pas facturée à condition que la famille prévienne. De plus, l'inscription et la tarification peuvent exceptionnellement se faire à la demi-journée pour les enfants en situation de handicap.

La quasi-totalité des centres de loisirs sont aux normes d'accessibilité. A l'heure actuelle, seul un centre n'est pas accessible. Toutefois, un appel d'offres est en cours pour effectuer les travaux extérieurs nécessaires. Certaines structures se prêtent plus que d'autres à accueillir des enfants en situation de handicap (effectif plus petit, bâtiment de plain-pied, etc.). Il peut arriver que les responsables proposent aux familles d'inscrire leur enfant non pas dans le centre de loisirs de leur secteur mais dans une autre structure du même quartier qui leur paraît plus adaptée.

Le service périscolaire et extrascolaire possède un stock de matériel réservé aux enfants en situation de handicap comprenant notamment de la vaisselle ergonomique, des mallettes de jeux, et des lumières de bureau. Les collectivités locales étant chargées de fournir le matériel scolaire aux écoles, du mobilier réglable est également fourni aux établissements qui en ont besoin.

Lorsqu'un enfant en situation de handicap est accueilli dans une structure, les activités sont pensées pour qu'il puisse y participer. Toutefois, les équipes rencontrent des obstacles lorsque des sorties sont prévues, en raison des difficultés dans les déplacements (à pied ou en transport).

⁵⁵ Entretien avec la responsable adjointe du service enfance, 26/07/2023.

Louise DANIELLOU - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

& de l'Université Rennes 2 - <2022-2023>

Malgré ces aménagements, il peut arriver que le service périscolaire en vienne à refuser un enfant. La raison principale est le manque de ressources humaines. Au cours de l'année 2022-2023, un enfant de 10 ans n'a pas pu être accueilli car le service n'a pas trouvé d'animateur pouvant s'ajouter à l'équipe déjà en place. La responsable du service périscolaire explique que ce qui les amène à devoir refuser un enfant « à l'heure d'aujourd'hui c'est le moyen humain. Ce qu'il n'y avait pas il y a 5 ans. On embauchait à ..., les gens ils se battaient pour venir travailler ici, plus maintenant »⁵⁶.

Les aménagements mis en place ont été pensés par les acteurs administratifs puis soutenus par les élus quand leur validation fut nécessaire pour des raisons politiques ou financières. C'est notamment le cas pour le recrutement d'animateurs supplémentaires puisque cette décision a un coût financier important pour la commune. Une élue interrogée explique qu'elle soutient les initiatives des services quant aux modalités d'accueil des enfants en situation de handicap :

« Je pense que c'est des choses qui existaient avant, honnêtement le service enfance j'ai pas révolutionné grand-chose, il fonctionnait déjà pas mal, il est bien doté, et il est doté de personnes humaines qui cherchent à inclure tous les enfants favorisés/défavorisés, handicap/pas handicap, donc je pense que je n'ai fait que dire on continue. Je ne pense pas que j'ai impulsé beaucoup de choses en plus »⁵⁷.

Alors que les politiques éducatives locales sont fortement cadrées par le biais de la convention territoriale globale, le projet éducatif local et le projet éducatif de territoire, les modalités d'accueil des enfants en situation de handicap décrites par les agents concernés et observées tout au long de l'année sont peu retranscrites dans les différents documents cadres (voir Annexe 3).

2.3.3 Une collaboration difficile entre les différents acteurs

Les acteurs peuvent être directs, tel le service périscolaire de la ville, ou indirects comme le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse ainsi que celui en charge des personnes handicapées. En effet, même si les ministères n'interviennent pas directement sur la politique d'accueil des enfants en situation de handicap à Choisy-le-Roi, les lois décidées au niveau national impactent la politique locale.

Des distinctions sont à faire entre les différents acteurs : privés/publics, politiques/administratifs, locaux/nationaux/supranationaux. On peut également différencier

⁵⁶ Entretien avec la responsable du service enfance, 17/08/2023.

⁵⁷ Entretien avec l'élue en charge de la vie éducative, les centres de loisirs et de vacances et les activités périscolaires, 27/08/2023.

les acteurs individuels des acteurs collectifs. Les derniers sont « des acteurs, organisés ou non, qui ont une stratégie collective, reposant sur l'agrégation de ressources, le partage d'un cadre cognitif et la poursuite d'objectifs communs » (Hassenteufel, 2021, p. 56). Par exemple, le service périscolaire et extrascolaire peut être considéré comme un acteur collectif, toutefois, en son sein on retrouve différents acteurs individuels comme la responsable du service, la responsable adjointe ainsi que les 17 coordinateurs de centres de loisirs sans hébergement et l'ensemble des agents travaillant sur les temps périscolaires. La mairie de Choisy-le-Roi pourrait également être considérée comme un acteur collectif, composé de différents acteurs individuels dont le maire, les élus en charge des Activités périscolaires et du Handicap, et les agents du service périscolaire et extrascolaire. Certains ont un statut administratif comme les agents du service périscolaire et extrascolaire, d'autres ont un statut politique, c'est le cas du maire et des élus.

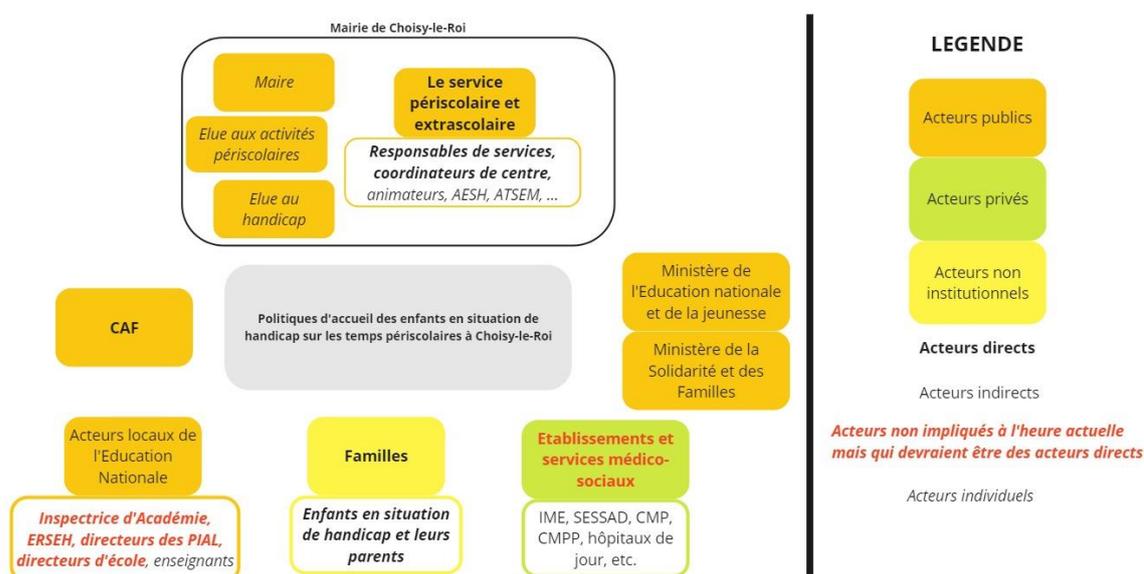


Figure 4 – Les acteurs gravitant autour des politiques publiques d'accueil des enfants en situation de handicap sur les temps périscolaires à Choisy-le-Roi

La CAF est un acteur local car il s'agit ici de la CAF du Val-de-Marne mais ses décisions proviennent en partie de la CNAF⁵⁸, organe national.

Quel est le rôle de chacun de ces acteurs ? La mairie de Choisy-le-Roi organise les temps périscolaires et décide des modalités d'accueil des enfants en situation de handicap. La CAF, au travers des différents contrats et financements qu'elle propose, joue un rôle important puisqu'elle va inciter les collectivités territoriales à développer leurs politiques

⁵⁸ Caisse nationale des allocations familiales
 Louise DANIELLOU - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique
 & de l'Université Rennes 2 - <2022-2023>

d'accueil des enfants en situation de handicap. De plus, la responsable adjointe du service périscolaire a un lien étroit avec le référent CAF attribué à la commune.

Les établissements et services médico-sociaux dans lesquels sont accueillis voire scolarisés certains enfants qui fréquentent les accueils périscolaires de la ville, ainsi que les acteurs locaux de l'Education nationale devraient avoir un rôle important. En effet, les services périscolaires étant construits autour de la scolarisation de l'enfant, les acteurs périscolaires, scolaires et du secteur médico-social devraient collaborer afin de proposer des services adaptés aux besoins des enfants. Toutefois, comme nous le verrons plus loin, cette collaboration est limitée.

Enfin, les enfants et leurs parents, en partageant leur situation et les difficultés qu'ils rencontrent avec les services et les élus municipaux, jouent un rôle important dans la mise en place des politiques publiques. D'une part, ils peuvent faire prendre conscience de certaines problématiques aux élus, qui pourront ensuite mettre le sujet à l'agenda. De plus, les différentes personnes interrogées (agents du service enfance et élue) ont tous souligné l'importance du travail avec les familles. Les échanges avec les parents en amont de l'accueil de l'enfant est essentiel pour inclure au mieux l'enfant dans le fonctionnement de la structure. La responsable du service enfant, pendant l'entretien, a donné deux exemples qui se sont passés lors du séjour de vacances qui venait de rentrer la veille. La première est une jeune fille scolarisée en maternelle, arrivée à Choisy-le-Roi en avril. Le service périscolaire n'était pas informé qu'elle était en situation de handicap. Avant de partir en séjour de vacances, elle a fréquenté un centre de loisirs de la ville quelques jours au mois de juillet. L'équipe d'animation présente sur la structure, en difficultés face à cette enfant, a appelé la responsable adjointe du service périscolaire qui s'est rendue sur place. En discutant avec l'enfant, la responsable a découvert que l'enfant était inscrite pour partir en séjour de vacances deux semaines plus tard. En urgence, les responsables ont ajouté un animateur supplémentaire au taux d'encadrement.

La deuxième situation présentée concerne un enfant avec un déficit de l'attention et une hyperactivité. L'arrêt de son traitement médicamenteux au début du séjour a provoqué des crises. Là encore, le service périscolaire n'avait pas été informé. Dans les deux cas, ces situations d'ignorance ont été difficilement vécues par les équipes d'animation en l'absence d'aménagements prévus avec la famille en amont. La responsable conclut :

« Je sais pas comment on va faire mais on va pas revivre ça, surtout pour les gamins on va pas revivre ça. Tu vois j'avais remis quelqu'un pour [Enfant 1] mais j'aurais peut-être mis quelqu'un pour [Enfant 2]. C'est ce temps préparatoire qu'on n'a pas pu prendre comme on n'était pas informées ».

*Louise DANIELLOU - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique
& de l'Université Rennes 2 - <2022-2023>*

Lorsque les enfants ont des besoins particuliers, il est primordial d'échanger avec les familles pour que l'accueil se passe bien. D'après la responsable, le nombre de situations non anticipées a augmenté depuis le COVID. Avant la crise sanitaire, des réunions d'informations étaient organisées pour présenter les séjours aux familles. Certains parents en profitaient pour échanger au sujet des besoins spécifiques de leur enfant à la fin de la réunion. Ces temps d'échange ont disparu du fait du nombre très important de personnes présentes (allant de 300 à 350) et des risques sanitaires observés ces dernières années. L'inscription et le paiement se font de manière dématérialisée, limitant les interactions avec les familles.

Au sein de la mairie, différents services œuvrent pour l'inclusion des personnes en situation en rendant accessible les actions proposées aux habitants. Toutefois, il n'existe pas, pour le moment, de service dédié au handicap. La responsable adjointe du service périscolaire et extrascolaire a souligné à la fin de l'entretien, dans un moment d'expression libre, l'intérêt du travail transversal au sujet du handicap :

« Avoir des échanges de pratique avec d'autres services aussi, alors, l'avantage c'est que très souvent la petite enfance fait le lien avec l'enfance donc on arrive à échanger, voilà, des grandes sections de crèche qui vont passer chez nous, chez les petits. Ce qui a permis là d'accueillir un enfant à Langevin en urgence, de faire une équipe éducative au mois de juin. Donc le réseau qu'on a fait dans le cadre de la CTG et du PEDT, et on se connaissait de nos années d'animation, ça a permis ça aussi. Y a un lien entre la petite enfance, enfance, jeunesse et ça c'est important. Ce qu'il faudrait c'est un référent handicap, il y a tellement de travail, qu'il faudrait qu'il y ait quelqu'un qui centralise tout. »

La collaboration avec les différents acteurs extérieurs est difficile. Les personnes de l'éducation nationale et les associations interrogées dans le cadre du PEDT considèrent que « Le partenariat est identifié comme une organisation du travail bénéfique, mais difficile à mettre en œuvre par manque de temps »⁵⁹. Les responsables du service périscolaire estiment qu'il y avait beaucoup plus de partenariats entre les différents acteurs, que ce soit avec des services municipaux mais aussi des intervenants extérieurs lorsqu'il y avait les nouvelles activités périscolaires dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires. Ces activités permettaient de faire intervenir un grand nombre de personnes, ce qui était un véritable atout. Un directeur d'un pôle inclusif d'accompagnement localisé (PIAL) interrogé dans le cadre du diagnostic partagé sur le handicap considère qu'il n'est pas en lien avec les services municipaux au sujet de l'accueil des enfants en situation de handicap. Pourtant, il est chargé de coordonner les moyens humains présents pour aider les élèves en situation

⁵⁹ Projet éducatif de territoire de Choisy-le-Roi (2023)

Louise DANIELLOU - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

& de l'Université Rennes 2 - <2022-2023>

de handicap et certains AESH ont un double contrat, avec l'Education nationale et la mairie, pour continuer d'accompagner les enfants sur les temps périscolaires.

Parmi les quatorze coordinateurs de centres interrogés, seuls 3 sont invités aux équipes de suivi de la scolarisation. D'après l'article D 351-11 du Code de l'éducation « L'équipe de suivi de la scolarisation fonde son action, notamment sur les expertises du psychologue de l'éducation nationale, du médecin de l'éducation nationale ou du médecin du service de protection maternelle et infantile, des professionnels de santé qui suivent l'enfant et, éventuellement, de l'assistant de service social ou de l'infirmier scolaire qui interviennent dans l'école ou l'établissement scolaire concerné. Elle peut faire appel, en liaison avec le directeur de l'établissement de santé ou de l'établissement ou du service médico-social, aux personnels de ces établissements et services qui participent à l'accompagnement de l'enfant ou de l'adolescent ». Toutefois, comme nous avons pu le voir, les acteurs du périscolaire jouent un rôle important dans l'inclusion des enfants en situation de handicap dans les écoles. Il semble donc intéressant de pouvoir convier les directeurs des centres de loisirs quand l'enfant fréquente ces structures.

Concernant le milieu médico-social, très peu de liens existent entre le service périscolaire et les structures dans lesquelles sont accueillis les enfants. Par exemple, alors que quatre enfants inscrits dans les accueils périscolaires sont scolarisés dans des établissements médico-sociaux, le service enfance n'est pas en contact avec ces structures. Pourtant, le secteur du handicap pourrait jouer un rôle important en tant qu'acteur ressource pour les structures de droit commun comme le prouve l'exemple du DARE de la Ligue de l'enseignement cité précédemment.

Comme le souligne Michelle Pouyet (2008, p. 91), enseignante et directrice d'école maternelle, les autres enfants jouent également un rôle important dans l'inclusion des enfants en situation de handicap « et puis, il y a les enfants, les autres enfants de la classe... ceux dont on ne parle pas, peu ou jamais. Pourtant, ils ont un rôle essentiel dans le travail que nous pouvons mener avec l'enfant handicapé car c'est grâce à eux, avec eux, par eux ou à cause d'eux que se construit la socialisation ou le rejet ». Tous les directeurs de centre périscolaire interrogés ont souligné que les enfants en situation de handicap étaient bien inclus dans leur groupe de pairs.

Afin de favoriser la collaboration avec des partenaires extérieurs, le service éducation s'appuie sur des actions annexes aux activités périscolaires dans lequel un partenariat est déjà établi.

2.4 Les activités annexes ayant un impact sur le périscolaire

2.4.1 Les séances de sport en partenariat avec le CMP

La direction de l'éducation de la mairie, qui comprend le service enfance, a été contacté à la fin de l'année 2022 par l'infirmière coordinatrice du secteur psychiatrique enfant afin de monter un projet d'activités sportives à destination des enfants du centre médico-psychologique (CMP). Les éducateurs sportifs de la ville, rattachés au service enfance, ont alors monté un projet avec l'appui du service communal d'hygiène et de santé. Il consiste à organiser une séance d'activités physiques d'une heure, un mercredi par mois au sein d'un des gymnases municipaux, encadrée par les 4 éducateurs sportifs de la ville. Les séances sont ouvertes aux enfants du CMP, habitant ou étant scolarisés à Choisy-le-Roi. Lors de chaque séance, huit enfants peuvent être accueillis, ceux-ci pouvant changer d'une séance à l'autre. Lorsque les huit places ne sont pas prises en totalité par les enfants du CMP, il peut être proposé aux enfants en situation de handicap déjà inscrits ou qui souhaitent s'inscrire aux accueils périscolaires et extrascolaires de la ville d'y participer.

Ce projet a été mis au vote du conseil municipal lors de la séance du mois de mars ; l'ensemble des élus l'ont validé hormis deux membres de la majorité qui se sont abstenues. L'élue en charge du handicap, qui fait partie des abstentionnistes, a justifié son vote en expliquant qu'elle avait été mise au courant tardivement de ce projet et que les éducateurs concernés ne sont pas spécialisés dans la prise en charge des enfants en situation de handicap. Cette question de la spécialisation des acteurs est intéressante, en effet, les politiques publiques du handicap tendent majoritairement vers une inclusion dans les dispositifs de droit commun. Les professionnels du milieu ordinaire ne peuvent pas être autant formés que ceux du secteur médico-social. Toutefois, les éducateurs sportifs ont abordé la question de l'adaptation des activités selon les situations de handicap lors de leur formation initiale. Comme nous venons de le voir dans la partie précédente, le milieu médico-social doit pouvoir accompagner les structures de droit commun à accueillir correctement les personnes en situation de handicap.

Ce projet a plusieurs objectifs : d'une part il s'agit de proposer des activités extrascolaires à des enfants souvent éloignés de tout type de loisirs. D'autre part, pendant que les enfants sont avec les éducateurs sportifs, les mamans (jusqu'à présent seules les mamans sont venues) peuvent échanger entre elles sur les difficultés et les ressources qu'elles connaissent. Enfin, ce projet permet d'instaurer un premier lien entre le service périscolaire et un établissement médico-social présent sur la ville ainsi qu'avec les parents. La responsable adjointe du service enfance, présente à chaque séance, échange avec les

parents au sujet de la scolarisation des enfants et aborde la question des temps périscolaires.

2.4.2 Les classes de découvertes

La ville possède deux centres de vacances permettant d'organiser, en partenariat avec l'Education nationale, des classes de découvertes. Le premier, situé à Morillon en Haute-Savoie, permet d'accueillir 15 classes élémentaires par an alors que le deuxième, situé à Penthièvre dans le Morbihan, accueille 8 classes par an. Selon les écoles, les enfants bénéficiant des dispositifs ULIS, partent soit avec leur groupe ULIS soit avec leur classe d'inclusion.

Lorsqu'un enfant en situation de handicap part en classe de découvertes, un moyen humain supplémentaire est accordé à l'équipe, comme dans le cadre des activités périscolaires. Cette personne supplémentaire peut-être soit l'AESH de l'enfant s'il en a une, et si elle a la possibilité de partir pendant dix jours, soit un animateur que l'enfant connaît par le biais des accueils périscolaires. Souvent, l'aide humaine est nécessaire pour les temps de la vie quotidienne mais pas forcément pour les temps de classe ou de loisirs. La responsable du service enfance explique que les classes de découverte permettent aussi aux professionnels de découvrir les enfants autrement :

« Franchement, j'aime bien quand les anim partent parce que c'est des expériences pour eux mais quand l'AESH elle part, alors là j'ai réussi. Là, y en a une de Cachin qui est partie, c'était magique pour elle, puis elle a vu en plus l'enfant différemment »⁶⁰.

La responsable du service enfance souligne que les classes de découverte permettent d'améliorer le partenariat avec les membres de l'Education nationale. Les enseignants qui partent dans l'un des centres de vacances avec leur classe voient réellement le travail des animateurs et ont une meilleure image de ces professionnels. Lorsque les agents municipaux et le personnel de l'Education nationale collaborent pour un projet, il est plus facile de faire perdurer le partenariat pour d'autres sujets. Les classes de découvertes sont ainsi un exemple de projet facilitant le partenariat entre les différents acteurs qui gravitent autour de l'enfant et permettent ainsi de favoriser l'accueil des enfants en situation de handicap le reste de l'année sur les activités périscolaires.

⁶⁰ Entretien avec la responsable du service enfance, 17/08/2023.

Louise DANIELLOU - Mémoire de l'Université de Rennes - Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

& de l'Université Rennes 2 - <2022-2023>

Conclusion

Les services périscolaires ont un rôle important dans l'inclusion des enfants en situation de handicap : d'une part, leur mission de prolongement des temps scolaires facilite l'organisation des familles d'enfants en situation de handicap ; d'autre part, les enfants peuvent y faire des apprentissages et s'émanciper sans devoir répondre à des exigences de performance ou de réussite. Ce sont également des lieux importants pour la socialisation, les enfants y rencontrant et créant des relations sociales avec leurs pairs. Le nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés ayant grandement augmenté ces dernières années, il aurait dû y avoir une nette augmentation du nombre d'enfants en situation de handicap qui fréquentent les accueils périscolaires, mais l'évolution observée n'est pas si nette : d'après l'enquête de la Mission Nationale, en 2017, seulement 12,02 % des structures périscolaires accueillaient un enfant en situation de handicap. Il apparaît que de nombreuses familles n'ont pas recours à ces services, notamment de peur que leur enfant soit refusé ou pris en charge par des gens peu formés au handicap.

Ce travail a permis de mettre en avant le fait que les politiques d'accueil des enfants en situation de handicap sur les temps périscolaires soient conçues au travers d'une approche dite « hybride » entre les directives nationales en « *top-down* » et les stratégies locales « *bottom up* » et sont peu institutionnalisées. Ce sujet, bien que souvent abordé, est peu présent dans le cadre réglementaire, que ce soit à l'échelle nationale ou, comme nous l'avons vu avec l'exemple de Choisy-le-Roi, au niveau local. Les modalités d'accueil des enfants en situation de handicap sont peu évoquées dans les politiques éducatives consacrées au périscolaire.

Cependant, il apparaît à travers l'exemple de Choisy-le-Roi que, malgré une difficulté à identifier le public cible et un secteur de l'animation en tension, des municipalités cherchent à améliorer l'accueil des enfants en situation de handicap. Différentes adaptations sont proposées, que ce soit le recrutement d'animateurs supplémentaires dans les équipes concernées, la souplesse accordée aux familles concernant la fréquentation et la tarification, la mise à disposition du matériel spécifique et la programmation d'activités adaptées. Le partenariat avec les parents, considéré comme indispensable par l'ensemble des acteurs du périscolaire, permet de personnaliser l'accueil de chaque enfant. En revanche, la collaboration avec l'Education nationale et le secteur médico-social au sujet de l'inclusion des enfants en situation de handicap est quasiment inexistant sur le territoire enquêté : rares sont les acteurs extérieurs avec qui la mairie travaille sur ce sujet, rendant compliqué le parcours des familles pour trouver des solutions d'accueil pour leur enfant.

Différents agents du périscolaire interrogés ont également souligné le manque de coordination des politiques du handicap sur la ville et ils estiment que la présence d'un référent handicap permettrait d'améliorer l'accueil du public en situation de handicap et travailler plus facilement avec d'autres acteurs. En plus d'appliquer la législation nationale, certaines actions proposées à Choisy-le-Roi permettent de favoriser l'inclusion des enfants en situation de handicap sur les temps périscolaires. Les classes de découvertes permettent d'introduire, autour d'un projet commun, une manière de faire partager qui peut ensuite s'étendre à d'autres sujets comme l'accueil des enfants en situation de handicap. En effet, ce dispositif nécessite une véritable collaboration entre le service Enfance et l'Education nationale permettant de créer un lien entre les différents acteurs et ainsi faciliter les échanges. Un projet en partenariat avec le CMP a été monté cette année, permettant de rencontrer certaines familles qui ne bénéficiaient pas des temps périscolaires jusqu'à présent.

Les enfants en situation de handicap et leurs parents n'ayant pu être interrogés pour cette étude, il serait intéressant de poursuivre ce travail en les questionnant sur les temps périscolaires, qu'ils les fréquentent ou non, afin d'identifier comment les dispositifs d'accueil sont perçus par les parents et comprendre quels sont les freins à l'inscription de leur enfant dans les accueils périscolaires de la ville.

Il paraît important de poursuivre les actions déjà entreprises et de coordonner à l'échelle de la mairie la mise en place de politiques inclusives pour l'ensemble du public en situation de handicap en collaborant avec les différents acteurs présents sur le territoire. Il serait intéressant de recourir à des professionnels du secteur médico-social pour des missions ressources dans le cadre des situations les plus complexes. L'accueil des enfants en situation de handicap dans le cadre périscolaire peut être amélioré en croisant les différentes expertises des professionnels qui gravitent autour de l'enfant ainsi que la famille.

Bibliographie

Anderson, A. (2014). Vers une éducation partagée : Du projet éducatif local (PEL). Au projet éducatif territorial (PEDT). *Administration & Éducation*, 142, 101-108. <https://doi.org/10.3917/admed.142.0101>

Arab, A. (2023). La transformation de l'offre médico-sociale : effets et impacts sur les managers et équipes professionnelles du secteur de l'hébergement pour personnes adultes en situation de handicap. *Projectics / Proyética / Projectique*, S, 175-200. Ba

Barral, C. (2008). Reconfiguration internationale du handicap et loi du 11 février 2005. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 73, 95-102. <https://doi.org/10.3917/lett.073.0095>

Bastide, F. (2011). La scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire. *VST - Vie sociale et traitements*, 111, 34-41. <https://doi.org/10.3917/vst.111.0034>

Baudot, P., Borelle, C. & Revillard, A. (2013). Politiques du handicap: Introduction. *Terrains & travaux*, 23, 5-15. <https://doi.org/10.3917/tt.023.0005>

Ben Ayed, C. (2018). Éducation et territoire. Retour sur un objet sociologique mal ajusté. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 51, 15-35. <https://doi.org/10.3917/lsdle.511.0015>

Bertoni, P. & Matta-Duvignau, R. (dir. scientifique), Barré, P.-H., Capron, R., Castel, O., Talpin, G., Markus, J.-P., de la Morena, F., Raimbault, P., Sanchez, A. & Taillefait, A. (2022). Les politiques éducatives au prisme de la déconcentration et de la décentralisation : aspects juridiques. Paris : Cnesco-Cnam

Camus, J. (2008). En faire son métier : de l'animation occasionnelle à l'animation professionnelle. *Agora débats/jeunesses*, 48, 32-44.

<https://doi.org/10.3917/agora.048.0032>

Cassette, A. & Farvaque, É. (2019). Le coût de la réforme des rythmes scolaires pour les communes. *Économie & prévision*, 216, 21-41. <https://doi.org/10.3917/ecop.216.0021>

Chauvière, M. (2003). 6. Handicap et discriminations: Genèse et ambiguïtés d'une inflexion de l'action publique. Dans : Daniel Borillo éd., *Lutter contre les discriminations* (pp. 100-122). Paris: La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.borri.2003.01.0100>

Collombet, C. (2015). Préscolaire et périscolaire : quels modèles en Europe ? *Revue des politiques sociales et familiales*, (120)

Constans, S., Rouyer, V., & Gardair, E. (2019). La place du jeu dans les loisirs et l'animation Enfance et jeunesse : représentations des acteurs. *Sciences du jeu*, 12. <https://doi.org/10.4000/sdj.2028>

Dedebat, N. (2014). L'enfant en situation de handicap, un enfant avant tout. *Empan*, 93, 72-75. <https://doi.org/10.3917/empa.093.0072>

Delalay, M. (2014). L'émergence des nouveaux discours managériaux dans le secteur. Dans : Maxime Delalay éd., *Le management des chefs de service dans le secteur social et médico-social* (pp. 31-42). Paris: Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.delal.2014.01.0031>

Dorison, C. (2016). Le partenariat entre l'Éducation nationale et les établissements spécialisés : cadre juridique et engagement des acteurs. 1975-2005. *Carrefours de l'éducation*, 42, 19-31. <https://doi.org/10.3917/cdle.042.0019>

Dubois, É., & Lescouarch, L. (2018). Pratiques coéducatives entre scolaire et périscolaire : étude de cas. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 40, 151-165. <https://doi.org/10.4000/dse.3151>

Durand, B. (2001). Le dispositif « Handiscol' » pour les enfants dits handicapés mentaux. *Enfances & Psy*, no<(sup>16), 43-51. <https://doi.org/10.3917/ep.016.0043>

Ferhat, I. (2021). De la décentralisation de l'éducation aux politiques éducatives locales en France : comment traiter en sciences sociales un objet en mutation ? *Carrefours de l'éducation*, 51, 93-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.051.0093>

Fol, S. (2013). La politique de la ville, un outil pour lutter contre la ségrégation ?. *L'Information géographique*, 77, 6-28. <https://doi.org/10.3917/liq.773.0006>

Fontaine, É. (2014). Accueil individuel et collectif des enfants en situation de handicap: Entre réticence et diversification de l'accueil. *Empan*, 93, 37-43. <https://doi.org/10.3917/empa.093.0037>

Fougeyrollas, P. (2009). Entretien avec Patrick Fougeyrollas. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 45, 165-174. <https://doi.org/10.3917/nras.045.0165>

Frandji, D. (2017). La territorialisation des politiques éducatives en France. Des tensions récurrentes. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 76, 115-124. <https://doi.org/10.4000/ries.6076>

Gardou, C. & Jeanne, Y. (2008). Faire culture commune. *Reliance*, 27, 29-30. <https://doi.org/10.3917/reli.027.0029>

Gossot, B. (2007). *L'éducation spécialisée, expression d'une relation tourmentée entre le secteur médico-social et le milieu scolaire ordinaire*. *Contraste*, 27, 201-216. <https://doi.org/10.3917/cont.027.0201>

Hassenteufel, P. (2021). *Sociologie politique de l'action publique*, 3^e édition.

Jésu, F. (2016). *Coéducation démocratique et continuité éducative*. Persée. https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2016_num_183_1_4176

Lacaze, F. (2014). Intégration, inclusion, accueil : Au-delà des mots et des lois, un état d'esprit !. *Empan*, 93, 44-47. <https://doi.org/10.3917/empa.093.0044>

Laforets, V. (2016). *L'éducatif local : les usages politiques du temps libre des enfants*. Université Grenoble Alpes.

Lebon, F. (2010). Loisirs éducatifs collectifs : histoire et enjeux. *Cahiers de l'action*, 30, 19-24. <https://doi.org/10.3917/cact.030.0019>

Lesain-Delabarre, J. (2006). Considérer les parents comme les premiers acteurs de l'éducation d'un enfant handicapé : vers un nouveau dogme ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 34, 71-88. <https://doi.org/10.3917/nras.034.0071>

Lespinet-Najib, V. & Belio, C. (2013). Classification des handicaps : enjeux et controverses. *Hermès, La Revue*, 66, 104-110. <https://doi.org/10.4267/2042/51561>

Marx, L. & Reverdu, C. (2020). *Travailler en partenariat à l'école*. Édupass. <https://edupass.hypotheses.org/2010>

Mazereau, P. (2015). Inclusion scolaire et action publique, entre contradictions et inachèvement. *Vie sociale*, 11, 113-125. <https://doi.org/10.3917/vsoc.153.0113>

Mazuyer, E. (2013). *Soft law*. In Postel, N., & Sobel, R. (Eds.), *Dictionnaire critique de la RSE*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. doi :10.4000/books.septentrion.6562

Montandon, F. & Wagner, B. (2022). Ouverture de l'école vers d'autres lieux d'apprentissage en France et en Allemagne. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 93, 49-64. <https://doi.org/10.3917/nresi.093.0049>

Organisation mondiale de la santé (OMS). (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*.

Pasquier, R., Guigner, S. & Cole, A. (2020). *Dictionnaire des politiques territoriales*. Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.pasqu.2020.01>

Poirier, N., Paquet, A., Giroux, N., & Forget, J. (2005). *L'intégration scolaire des enfants autistes*. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/260188909>

Poucet, B. (2016). La fabrication de la loi du 11 février 2005 et la question de la scolarisation des enfants handicapés. *Carrefours de l'éducation*, 42, 33-45. <https://doi.org/10.3917/cdle.042.0033>

Pouyet, M. (2008). Handicap et école : histoire d'une rencontre. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 73, 89-94. <https://doi.org/10.3917/lett.073.0089>

Rohmer, O., Jury, M., & Popa-Roch, M. (2022). L'inclusion scolaire perspectives psychosociales. *ResearchGate*.
https://www.researchgate.net/publication/362067350_L'inclusion_scolaire_Perspectives_psychosociales

Revillard, A. (2017). La réception des politiques du handicap : une approche par entretiens biographiques. *Revue française de sociologie*, 58, 71-95. <https://doi.org/10.3917/rfs.581.0071>

Rey, O. (2013). *Décentralisation et politiques éducatives*. <https://ens-lyon.hal.science/ensl-01576219>

Rousseau, N., Bergeron, G., & Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité: des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 71–90.

Unesco. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation* (p. 38). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre

Ville, I., Fillion, E. & Ravaud, J. (2020). Chapitre 2. L'ère du handicap : vers une politique unificatrice, les « trente glorieuses » (1945-1975). Dans : , I. Ville, E. Fillion & J. Ravaud (Dir), *Introduction à la sociologie du handicap: Histoire, politiques et expérience* (pp. 57-77). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.ville.2020.01.0057>

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>

Liste des annexes

ANNEXE 1 : TRAME D'ENTRETIEN POUR LES RESPONSABLES DU SERVICE ENFANCE

Introduction :

- Présentation du cadre de l'entretien
- Possibilité de ne pas répondre
- Demande d'autorisation d'enregistrement

Objectifs : recueillir le point de vue des responsables du périscolaire sur les modalités d'accueil des enfants en situation de handicap

- Peux-tu me présenter les politiques d'accueil des enfants en situation de handicap dans le cadre périscolaire ?
- Comment se passe l'accueil des enfants en situation de handicap dans le cadre périscolaire ?
- Quels sont les objectifs et les priorités de la ville en matière d'inclusion des enfants en situation de handicap sur les accueils périscolaires ?
- Comment les procédures d'accueil ont-elles été définies ? (directive des élus, réponse aux besoins ?)
- Depuis quand vous accueillez des enfants en situation de handicap ? Y a-t-il une évolution du nombre d'enfants ?
- Les procédures d'accueil ont-elles évolué ?
- Y a-t-il des aménagements spécifiques ?
- Les enfants en situation de handicap qui sont accueillis, participent-ils aux activités au même titre que les autres ?
- Y a-t-il des aides financières pour permettre un accueil optimal des enfants en situation de handicap sur les temps périscolaires ?
- Travaillez-vous avec les parents afin de personnaliser l'accueil des enfants en situation de handicap ?
- Concernant l'inclusion des enfants en situation de handicap, travaillez-vous avec d'autres acteurs (EN, médico-social) ?
- Y a-t-il des protocoles de coordination et de partenariat établis pour assurer une prise en charge globale des enfants en situation de handicap ?
- As-tu participé à des réunions éducatives avec les enseignants et des professionnels du secteur médico-social concernant la scolarisation des enfants en situation de handicap ?
- Rencontrez-vous des difficultés dans l'accueil des enfants en situation de handicap ?
- Avez-vous déjà dû refuser l'accueil d'un enfant en situation de handicap ?
- Qu'est-ce qui vous amène à devoir refuser un enfant en situation de handicap ?
- Concernant les classes hors les murs, comment ça se passe pour les enfants en situation de handicap ?
- Et pour les colos ?
- Concernant l'accueil des enfants en situation de handicap sur les temps périscolaires, souhaitez-tu rajouter certains éléments ?

Remerciements, informations sur les prochaines échéances.

ANNEXE 2 : TRAME D'ENTRETIEN POUR LES ORGANISATIONS D'EDUCATION POPULAIRE

Introduction :

- Présentation du cadre de l'entretien
- Possibilité de ne pas répondre
- Demande d'autorisation d'enregistrement
- Anonymisation possible

Objectifs : recueillir les informations sur les pratiques d'accueil et d'inclusion des ESH au sein d'une organisation d'éducation populaire ainsi que les sujets abordés en formation

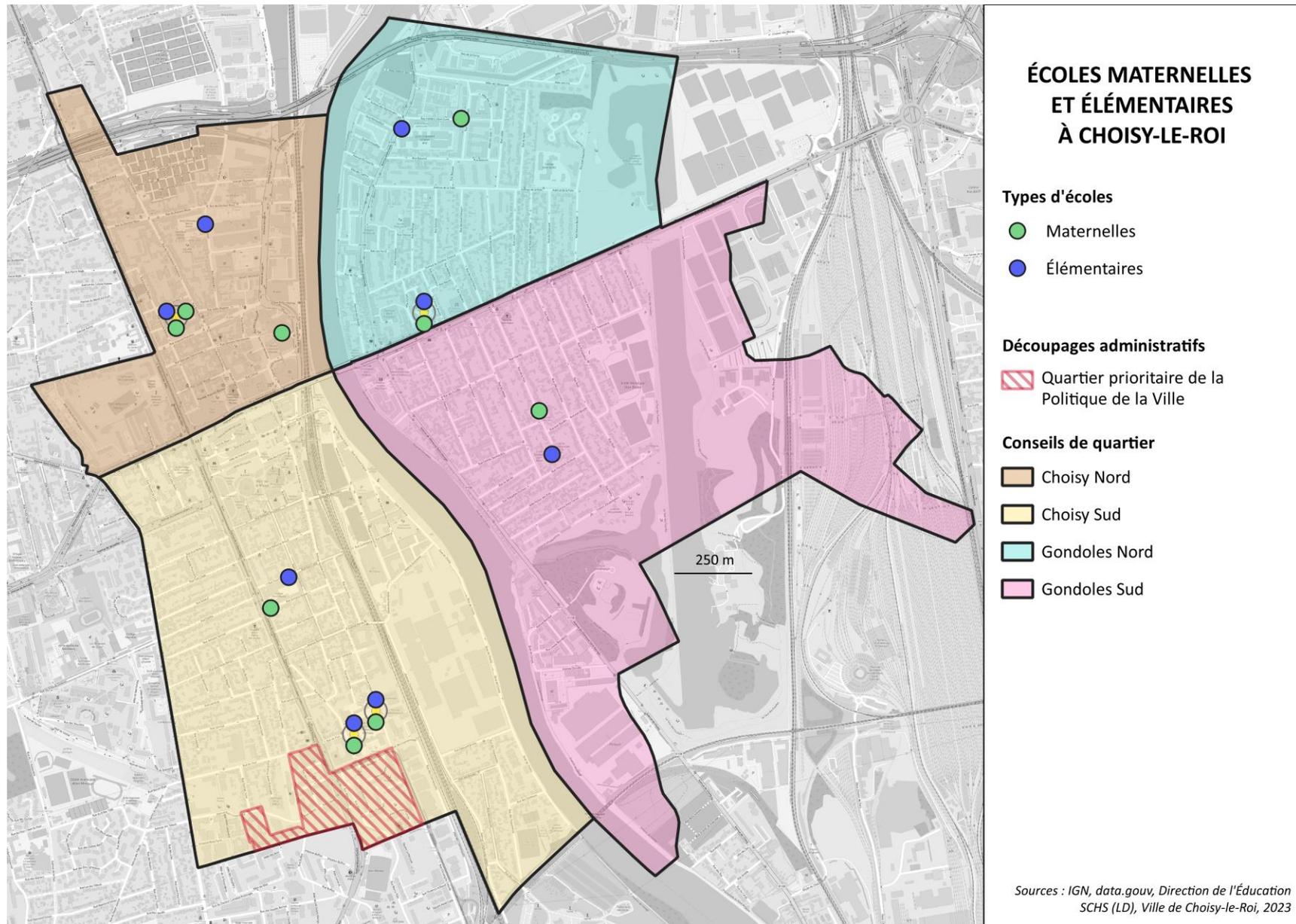
- Pouvez-vous présenter en quelques mots votre structure ?
- Concernant les formations, comment se passe la conception des programmes ? Y a-t-il une maquette obligatoire à suivre pour tous les organismes de formation BAFA ou vous êtes entièrement libre ?
- Au sein des formations, ce sujet est-il abordé ? Qu'est-ce qui est transmis ?
- Abordez-vous la mise en place d'aménagements spécifiques ? Si oui, lesquels ?
- Y a-t-il des protocoles d'accueil particulier (rencontre avec les parents, échange avec les animateurs, etc.) ?
- Comment vous gérez l'accueil des enfants en situation de handicap dans vos centres d'accueil ?
- Comment travaillez-vous en collaboration avec les parents des enfants en situation de handicap pour assurer leur inclusion ?
- Rencontrez-vous des défis particuliers dans l'accueil des enfants en situation de handicap ? Lesquels ?
- Quelles ressources et soutiens externes que vous utilisez pour favoriser l'inclusion des enfants en situation de handicap ?
- Selon vous, est-ce qu'il y a une collaboration suffisante entre les différents acteurs pour promouvoir l'accueil des enfants en situation de handicap ? Si non, comment pourrait-elle être améliorée ?
- Y a-t-il autre chose que vous souhaitez aborder ?

Remerciements, informations sur les prochaines échéances.

ANNEXE 3 : SYNTHÈSE DES DOCUMENTS QUI CADRENT LES ACTIVITÉS PÉRISCOLAIRES À CHOISY-LE-ROI

Documents	Acteurs concernés	Durée	Public cible	Objectifs	Financements liés	Mention de l'accueil des enfants en situation de handicap
Convention territoriale globale	La CAF et la Ville de Choisy-le-Roi (petite enfance, enfance, jeunesse)	5 ans	L'ensemble des habitants de Choisy-le-Roi	Développer les services aux familles dans des domaines d'interventions variés (petite enfance, enfance, jeunesse, parentalité, accès aux droits, animation à la vie sociale)	Co-financement des dépenses du diagnostic, l'ingénierie et les fonctions de coopération sur le territoire	Un encart dédié dans la partie petite-enfance Pour l'enfance et la jeunesse « Améliorer l'accueil des enfants/jeunes en situation de handicap » et « Favoriser la formation du personnel pour la prise en charge des enfants/jeunes en situation de handicap »
Projet éducatif local	La ville de Choisy-le-Roi	Temps défini par les acteurs	Les jeunes enfants, enfants et jeunes	Définir les valeurs éducatives et la volonté politique		L'accueil des enfants en situation de handicap est évoqué dans les parties « Renforcer la prévention et l'éducation à la santé » et « Organiser des formations interprofessionnelles et interservices »
Projet éducatif de territoire	Ville de Choisy-le-Roi (enfance), Préfet, Académie de Créteil, CAF	3 ans	Les enfants scolarisés en écoles primaires	Réunir les acteurs qui interviennent sur les journées scolaires pour mieux articuler les différents temps	Fonds spécifiques au PEDT	1 partie dédiée
Plan mercredi	Ville de Choisy-le-Roi (enfance), services de l'Etat et la CAF	Même temporalité que le PEdT	Les enfants accueillis dans les structures périscolaires le mercredi	Label de qualité pour les communes volontaires	Permet de bénéficier d'aides de la CAF	
Projets pédagogiques	Les centres de loisirs	3 ans	Les enfants accueillis dans le centre de loisirs	Décrire l'organisation du centre de loisirs et la nature des activités proposées		Sur les 12 projets pédagogiques consultés : - 5 ont une partie dédiée à l'accueil des enfants en situation de handicap - 3 évoquent les enfants en situation de handicap au sein d'une autre partie - 4 n'abordent pas le sujet

ANNEXE 4 : CARTOGRAPHIE DES ECOLES MATERNELLES ET ELEMENTAIRES A CHOISY-LE-ROI



ANNEXE 5 : TARIFICATION DES PRESTATIONS DU SERVICE ENFANCE ET VIE SCOLAIRE



TARIFS DES PRESTATIONS DU SERVICE ENFANCE ET VIE SCOLAIRE

2022/2023

ACTIVITES PERISCOLAIRES ET EXTRASCOLAIRES										
Tarifs selon quotient familial	RESTAURATION SCOLAIRE	CENTRE DE LOISIRS MERCREDI OU VACANCES	CENTRE DE VACANCES NEIGE OU ACTIVITE SPECIALE	CENTRE DE VACANCES	CLASSE DE DECOUVERTE	ACCUEIL MATIN		ACCUEIL SOIR		ETUDE
	tarif journalier	tarif journalier	tarif journalier	tarif journalier	tarif journalier	forfait mensuel à partir de 7 présences	forfait occasionnel de 1 à 6 présences	forfait mensuel à partir de 7 présences	forfait occasionnel de 1 à 6 présences	tarif journalier
de 0 à 235	1,49 € à 2,94 €	3,80 € à 4,93 €	20,24 € à 22,53 €	15,79 € à 16,32 €	5,08 € à 10,01 €	15,70 € à 19,61 €	6,28 € à 7,84 €	15,70 € à 19,61 €	6,28 € à 7,84 €	2,75 €
de 235.01 à 438	2,94 € à 3,82 €	4,93 € à 6,39 €	22,53 € à 27,31 €	16,32 € à 23,40 €	10,01 € à 16,27 €	19,61 € à 25,54 €	7,84 € à 10,22 €	19,61 € à 25,54 €	7,84 € à 10,22 €	
de 438.01 à 643	3,82 € à 4,45 €	6,39 € à 7,88 €	27,31 € à 33,68 €	23,40 € à 29,96 €	16,27 € à 20,38 €	25,54 € à 32,53 €	10,22 € à 13,01 €	25,54 € à 32,53 €	10,22 € à 13,01 €	
de 643.01 à 868	4,45 € à 4,91 €	7,88 € à 9,67 €	33,68 € à 37,64 €	29,96 € à 33,49 €	20,38 € à 25,14 €	32,53 € à 40,88 €	13,01 € à 16,35 €	32,53 € à 40,88 €	13,01 € à 16,35 €	
de 868.01 à 1185	4,91 € à 5,53 €	9,67 € à 12,06 €	37,64 € à 40,52 €	33,49 € à 35,77 €	25,14 € à 31,07 €	40,88 € à 53,42 €	16,35 € à 21,37 €	40,88 € à 53,42 €	16,35 € à 21,37 €	
de 1185.01 à 1800	5,53 € à 5,71 €	12,06 € à 12,35 €	40,52 € à 41,31 €	35,77 € à 36,45 €	31,07 € à 32,11 €	53,42 € à 55,21 €	21,37 € à 22,08 €	53,42 € à 55,21 €	21,37 € à 22,08 €	
supérieur 1800	5,71 € à 6,09 €	12,35 € à 13,21 €	41,31 € à 42,08 €	36,45 € à 37,14 €	32,11 € à 34,34 €	55,21 € à 59,06 €	22,08 € à 23,62 €	55,21 € à 59,06 €	22,08 € à 23,62 €	
Tarifs sans quotient familial	6,21 €	14,61 €	47,80 €	41,72 €	35,88 €	70,33 €	28,13 €	70,33 €	28,13 €	2,75 €
Tarifs extérieur	6,79 €	19,53 €	69,37 €	57,85 €	45,75 €	87,02 €	34,81 €	87,02 €	34,81 €	

DANIELLOU

Louise

27/09/2023

SITUATIONS DE HANDICAP ET PARTICIPATION SOCIALE

Promotion 2022-2023

L'accueil des enfants en situation de handicap dans le cadre périscolaire : Enjeux et perspectives

PARTENARIAT UNIVERSITAIRE : Ecole des hautes études en santé publique, Université de Rennes, Université de Rennes 2

Résumé : La place des enfants en situation de handicap au sein de l'école a beaucoup évolué ces dernières décennies, au travers d'une forte légifération. Les activités périscolaires, complémentaires aux temps scolaires, semblent être pourtant peu abordées dans le cadre réglementaire.

Les politiques éducatives s'intéressant aux activités périscolaires sont conçues à la fois au niveau national et au niveau local. Ce mémoire montre comment l'inclusion des enfants en situation de handicap est abordée au sein des politiques publiques et comment celles-ci peuvent être mises en œuvre au sein des communes, au travers de l'exemple de la ville de Choisy-le-Roi.

Par cette illustration, nous verrons qu'une grande liberté est laissée aux collectivités territoriales pour définir les modalités d'accueil permettant d'accueillir les enfants en situation de handicap. Malgré une collaboration qui paraît essentielle avec la multitude d'acteurs qui gravitent autour de l'inclusion scolaire, l'étude sur le terrain d'enquête met en avant une difficulté à coopérer.

Mots clés :

Périscolaire – école inclusive – enfants en situation de handicap – collaboration – politiques publiques – commune – collectivité territoriale – participation sociale

L'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les mémoires : ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.