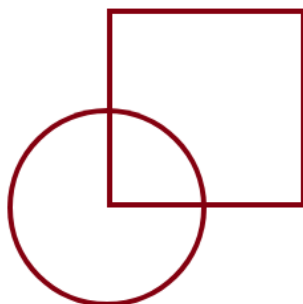


NOTE STRATEGIQUE



LA LIGNE FINE

Institut



L'INCLUSION SCOLAIRE EN MILIEU ORDINAIRE EN FRANCE : UN PRINCIPE INSUFFISAMMENT PROUVE ?

Pôle thématique : SSI – Santé, Société, Inclusion

Auteurs : Soizic MORVAN

Date de publication : 23 septembre 2026

Cette réflexion sur l'efficacité des politiques publiques s'inspire des travaux d'Esther Duflo. Prix Nobel d'économie en 2019, où elle part d'un constat simple, mais qui dépasse l'entendement : les politiques de lutte contre la pauvreté et les aides au développement ont longtemps été mises en œuvre sans que l'on sache réellement si elles produisaient les effets escomptés. Son apport majeur est d'avoir contribué à instaurer une véritable culture de l'évaluation empirique des politiques publiques, en particulier dans les pays en développement. Pour Esther Duflo, la question centrale n'est pas seulement de savoir combien de ressources consacrer à la lutte contre la pauvreté, mais de déterminer quelles politiques fonctionnent réellement, dans quelles conditions et à quel coût. Cela suppose de recourir à des évaluations rigoureuses au premier rang desquelles les expérimentations randomisées¹

Ces résultats de travaux de recherche soulèvent bien évidemment une question plus générale : peut-on légitimement mettre en œuvre une politique publique sans chercher à vérifier qu'elle atteint réellement les objectifs qui lui sont assignés ? Cette interrogation dépasse largement le seul champ de la lutte contre la pauvreté et peut également être transposer aux politiques d'inclusion scolaire. Cette dernière mobilise des moyens humains, matériels et financiers pour la scolarisation de nombreux élèves, il paraît donc aller de soi de s'interroger sur leur efficacité réelle. Les dispositifs mis en place permettent-ils effectivement de favoriser l'inclusion des élèves concernés ? Disposons-nous de données et d'évaluations pour pouvoir l'affirmer ?

Cette question est d'autant plus prégnante que s'il est aisé de retracer l'historique de l'inclusion scolaire, il demeure plus difficile d'en éprouver la réelle efficacité, notamment à l'aulne des difficultés rencontrées non seulement par les professionnels, les parents, mais aussi les enfants dits à « besoins éducatifs particuliers ». En effet, aujourd'hui, cette école dite « inclusive » est questionnée voire remise en cause, pas tant sur le plan des principes que celui des conditions réelles de mise en place. Comme le montre cet exemple récent ou en janvier 2026, le Sénat a rejeté la loi visant à donner un véritable statut aux accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH), en les intégrant à la fonction publique. Sur le terrain, « l'accompagnement » par les équipes éducatives et pédagogiques est lui aussi complexe, confrontées à l'augmentation et à la diversification des besoins éducatifs particuliers. » De plus le ministère de l'Éducation Nationale projette de supprimer jusqu'à 10% de places en inclusion scolaire, soit moins d'ULIS d'ici 2035.² lié à la baisse démographique. Cette suppression se fait également ressentir chez les enfants et les adolescents dont la scolarité ne peut être assurée en milieu ordinaire. Un effet de ruissellement s'opère : l'augmentation de l'inclusion des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires ordinaires entraîne, en parallèle, une diminution du nombre de places disponibles dans les instituts spécialisés pour les élèves présentant des handicaps dits « sévères ».

Du côté des élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire, l'inclusion ne garantit toutefois pas l'absence de stigmatisation. Plusieurs travaux mettent en évidence des expériences de rejet, d'isolement social ou de jugement par les pairs, susceptibles d'affecter le sentiment d'appartenance, l'estime de soi et le bien-être des élèves concernés. La qualité des relations entre pairs, le climat scolaire et les modalités d'accompagnement apparaissent ainsi comme des facteurs déterminants pour que l'inclusion scolaire se traduise réellement par une inclusion sociale.³

La thématique de l'inclusion scolaire est donc particulièrement complexe, car elle place l'humain « pluriel » au cœur des enjeux. Son évaluation ne peut ainsi se limiter à des

¹ Duflo, Esther & Kremer, Michael (2003), "Use of Randomization in the Evaluation of Development Effectiveness", document préparé pour la conférence de la World Bank Operations Evaluation Department, Washington, 15-16 juillet 2003.

² <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/document/education-nationale-depp-ni-2026-09-pdf-508061.pdf>

³ Haft, S. L., Greiner de Magalhães, C., & Hoeft, F. (2023). A Systematic Review of the Consequences of Stigma and Stereotype Threat for Individuals With Specific Learning Disabilities. *Journal of learning disabilities*, 56(3), 193-209. <https://doi.org/10.1177/00222194221087383>



indicateurs quantitatifs : elle nécessite également une approche qualitative permettant de saisir les expériences vécues, les perceptions et les effets de l'inclusion sur l'ensemble des acteurs concernés, afin d'en appréhender pleinement l'efficacité.

1. La scolarisation en France : de la ségrégation à l'inclusion

En France, l'histoire de la scolarisation des élèves en situation de handicap se laisse classiquement appréhender à travers trois grandes étapes : la ségrégation, l'intégration et l'inclusion. Elle témoigne d'une évolution progressive, allant d'une simple obligation de scolariser certains enfants handicapés à la reconnaissance d'un véritable droit à être accueillis en priorité au sein de l'école ordinaire dit de « secteur », avec la mise en place d'accompagnements spécifiques. Cela découle d'une construction sociale et d'une évolution du regard porté sur le handicap. Autrement dit, cette scolarisation des enfants en situation de handicap s'appréhende à la fois sur une évolution sociétale, mais aussi sur la mise en place de dispositifs de scolarisations.

La phase de ségrégation se caractérise par l'orientation quasi systématique des élèves en situation de handicap vers des institutions ou structures spécialisées, en dehors de l'école ordinaire. Le mot ségrégation désigne une séparation institutionnelle organisée, non choisie par les familles, fondée sur la catégorisation du handicap. C'est une mise à l'écart des élèves en situation de handicap dans des structures, des écoles ou des classes entièrement séparées des autres enfants. L'enseignement se fait dans un milieu fermé, sans contacts réguliers avec le système scolaire ordinaire.

La phase d'intégration marque une première ouverture de l'école ordinaire à ces élèves, mais selon une logique conditionnelle : l'élève peut être admis dans une classe « ordinaire » à condition de s'adapter aux normes déjà en place, l'institution scolaire se transformant peu.

La phase d'inclusion avec le tournant décisif de loi du 11 février 2005, consacre, quant à elle, un changement de paradigme : la scolarisation en milieu ordinaire devient le principe, l'école de quartier constituant l'établissement de référence. Ce n'est plus à l'élève de se conformer au cadre existant, mais à l'institution scolaire d'organiser des mesures de compensation et des aménagements adaptés (accompagnements humains, dispositifs spécifiques, aménagements pédagogiques) afin de garantir une participation pleine et entière des élèves en situation de handicap à la vie scolaire. Pour se faire, une définition officielle du handicap est posée. Il est envisagé comme une combinaison entre des facteurs personnels, mais aussi environnementaux.



2. Le cadre international de l'éducation inclusive : une obligation de droit humain, pas une option

Selon l'UNESCO, le but ultime de l'éducation de qualité inclusive : en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser la cohésion sociale, (UNESCO, 2017⁴, kohout-Diaz, 2018⁵).

Le premier texte date de juin 1994, à savoir la Déclaration de Salamanque, adoptée en Espagne en juin 1994 lors de la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux, constitue un texte central dans l'émergence de l'éducation inclusive à l'échelle internationale. Elle affirme que chaque enfant possède un droit fondamental à l'éducation et que les systèmes éducatifs doivent tenir compte de la diversité des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage des élèves (UNESCO, 1994). Ce texte ne concerne pas uniquement les enfants en situation de handicap. Il vise aussi les enfants en difficulté d'apprentissage, les enfants vivant dans la pauvreté, les enfants issus de minorités linguistiques ou culturelles, les enfants réfugiés, déplacés, travailleurs, nomades ou marginalisés (UNESCO, 1994).

En 2006, la Convention relative aux droits des personnes handicapées, adoptée par les Nations unies, donne une portée juridique plus forte à cette approche. Son article 24 reconnaît le droit des personnes handicapées à l'éducation et impose aux États de garantir un système éducatif inclusif à tous les niveaux (Nations unies, 2006). Elle interdit l'exclusion d'une personne handicapée du système général d'enseignement en raison de son handicap, et reconnaît le droit à des aménagements raisonnables, à un accompagnement individualisé et à des mesures de soutien favorisant le développement maximal des capacités scolaires et sociales (Nations unies, 2006). L'éducation inclusive devient ainsi une véritable obligation de droits humains, assortie de mécanismes d'évaluation : un Comité de suivi (le Comité des droits des personnes handicapées de l'ONU), des rapports d'État et, selon les pays, des mécanismes de plainte.

L'Observation générale n°4 de ce Comité vient préciser cette approche en distinguant quatre notions clés : l'exclusion (refus direct ou indirect d'accès à l'éducation), la ségrégation (scolarisation dans des environnements séparés), l'intégration (accueil en milieu ordinaire sans transformation suffisante du système) et l'inclusion proprement dite, qui suppose une transformation de la culture scolaire, des politiques éducatives, des pratiques pédagogiques et des environnements d'apprentissage (Comité des droits des personnes handicapées, 2016). Cette distinction éclaire directement l'historique de la France en matière d'inclusion scolaire, où l'on peut justement interroger si l'on est passé d'une logique d'intégration à une véritable transformation inclusive du système.

Cette distinction est essentielle pour évaluer les politiques publiques, car une politique peut augmenter la présence d'élèves en milieu ordinaire sans garantir une inclusion réelle : comme le souligne l'UNICEF, l'inclusion ne se limite pas au placement physique dans une école ordinaire, mais suppose que les élèves puissent participer, apprendre, progresser, bénéficier de soutiens adaptés et être reconnus comme membres à part entière de la communauté scolaire — ce qui place l'organisation scolaire, la formation des enseignants, les méthodes pédagogiques, les supports d'apprentissage, l'accessibilité des environnements, la

⁴ UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

⁵ Kohout-Diaz, J. (2018). *Tous à l'école ! Bonheurs, malentendus et paradoxes de l'éducation inclusive*. Presses universitaires de Bordeaux.



participation des familles et le suivi des progrès des élèves au cœur de l'évaluation de l'inclusion (UNICEF, 2017).

Le cadre international permet donc d'établir une définition exigeante de l'inclusion scolaire. L'enjeu n'est pas seulement l'accès à l'école, mais la transformation du système éducatif. Cette approche impose de dépasser les indicateurs strictement administratifs pour intégrer des dimensions plus qualitatives : participation, accessibilité, accompagnement, apprentissages, bien-être et continuité des parcours. Le cadre international exige cette transformation, mais sa mise en œuvre effective reste inégale et partielle selon les pays.

3. L'éducation inclusive, une obligation de droit humain : l'UE pour comparer, pas pour évaluer

Au niveau européen, l'inclusion scolaire s'inscrit dans une politique plus large d'égalité, de participation sociale et de droits fondamentaux. La stratégie européenne pour les droits des personnes handicapées 2021-2030 replace l'éducation inclusive dans le cadre de l'égalité des droits, de l'autonomie et de la participation sociale (Commission européenne, 2021). L'éducation inclusive n'est donc pas envisagée comme une question uniquement scolaire, mais comme une condition d'accès aux droits, à l'emploi, à la vie sociale et à l'autonomie.

La recommandation du Conseil de l'Union européenne du 28 novembre 2022 sur les voies de la réussite scolaire élargit cette approche : elle vise à améliorer la réussite scolaire et à prévenir le décrochage, notamment pour les élèves vulnérables. L'inclusion y est associée à la prévention, à l'intervention précoce, au bien-être et à la santé mentale, ainsi qu'à la formation des enseignants. Elle montre ainsi que les besoins éducatifs particuliers ne se limitent pas aux élèves reconnus administrativement en situation de handicap.

L'OCDE propose une approche complémentaire en distinguant les moyens, les pratiques et les résultats. Son analyse de l'équité et de l'inclusion insiste sur les ressources, la gouvernance, le renforcement des capacités et les dispositifs de suivi (OCDE, 2023a). Le cadre d'analyse distingue ainsi les inputs (ressources, financement, formation), les processus (pratiques de classe, organisation scolaire, soutien) et les outcomes (apprentissage, bien-être, parcours, participation) (OCDE, 2023b). Cette distinction évite de réduire l'inclusion à la seule scolarisation administrative.

L'Union européenne et les organisations internationales fournissent donc plusieurs outils d'analyse utiles. Les indicateurs européens permettent de comparer les systèmes éducatifs, mais ils ne suffisent pas à évaluer l'effectivité réelle de l'inclusion. Pour cela, il faut articuler les données de placement scolaire avec des indicateurs de soutien, de pratiques pédagogiques, de qualité des parcours et de participation des élèves.



4. Évaluer l'inclusion scolaire en France : une oscillation timide entre le chiffre et la qualitatif.

En France, les indicateurs publics montrent une progression importante de la scolarisation des élèves en situation de handicap. À la rentrée 2025, 520 600 élèves en situation de handicap sont scolarisés dans les établissements scolaires, 2 000 AESH supplémentaires sont annoncés, près de 480 000 livrets de parcours inclusif sont ouverts et 67 000 livrets concernent des élèves disposant d'un projet personnalisé de scolarisation (ministère de l'Éducation nationale, 2025). Le recours à l'AESH est une déclinaison de la convention de 2006 et donc une spécificité française. Ces données permettent de mesurer le déploiement de la politique d'école inclusive, mais elles restent principalement centrées sur les effectifs, les moyens humains et les outils administratifs.

Les données de la rentrée 2024 confirment cette logique. Le ministère indique alors que plus de 490 000 élèves en situation de handicap sont scolarisés en milieu ordinaire, que plus de 132 000 AESH sont mobilisés, que plus de 308 568 livrets de parcours inclusif sont ouverts, que 100 pôles d'appui à la scolarité sont déployés dans quatre départements préfigurateurs et que près de 11 000 ULIS sont ouvertes dans les premier et second degrés (ministère de l'Éducation nationale, 2024). Ces indicateurs renseignent sur la mise en œuvre de la politique publique, mais ils ne permettent pas toujours de savoir si les élèves bénéficient d'un accompagnement effectif, d'un temps de scolarisation suffisant ou d'adaptations pédagogiques réellement adaptées. Lors des examens pourtant, des listes précises existent, notifiant les aménagements accordés par la MDPH pour les épreuves orales comme écrites. Temps supplémentaire, type de police, format des sujets : ces aménagements ne suffisent pas à traduire un véritable changement des pratiques professionnelles.

Un déficit d'évaluation documenté de longue date

Ce constat n'est pas nouveau : dès 2013, une question parlementaire relayait déjà l'observation de la Cour des comptes selon laquelle aucune évaluation de la performance du dispositif d'accompagnement éducatif n'était disponible, les bilans existants se limitant à des données quantitatives, nombre d'élèves, d'établissements, organisation horaire. Le problème est donc documenté depuis plus de dix ans, sans avoir été véritablement résolu.

La Cour des comptes va plus loin que ce constat

Dans son rapport de 2024, la Cour ne se contente pas de pointer ce manque de données : elle interroge le modèle lui-même, jugeant impératif de revoir une situation marquée par un recours prépondérant à l'accompagnement humain, au détriment de dispositifs d'accessibilité restés insuffisamment aboutis. Elle relève également que les enseignants et les AESH estiment eux-mêmes manquer, en formation initiale comme continue, d'outils et de préparation face à des situations qui dépassent parfois leurs compétences.

Une méthode qui révèle l'ampleur du vide

Pour combler partiellement cette absence de données, la Cour des comptes⁶ a dû mener sa propre enquête de terrain : une analyse qualitative fondée sur la visite de cinq à six établissements dans cinq départements, avec des entretiens semi-directifs auprès des chefs d'établissement, enseignants, accompagnants, personnels et familles. Ce choix

⁶ <https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2024-09/20240916-Inclusion-scolaire-des-enfants-en-situation-de-handicap.pdf>



méthodologique est en soi révélateur : la Cour a dû produire elle-même les données qualitatives, faute de données administratives existantes ; signe que le ministère ne réalise pas ce type d'évaluation en routine.

Une incohérence relevée par les syndicats

Certaines analyses syndicales pointent une contradiction interne au rapport : la Cour admettrait l'absence d'évaluation des pratiques tout en mettant en avant les coûts croissants de l'accompagnement humain, ce qui fragilise sa propre recommandation de réduire le recours aux AESH. Comment juger un dispositif « trop coûteux » sans données sur son efficacité réelle ?

La DEPP apporte une lecture historique importante. Entre 2006 et 2024, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire a triplé, avec une progression particulièrement forte dans le second degré (DEPP, 2025). Les élèves en situation de handicap poursuivent plus longtemps leur scolarité qu'en 2006 et sont plus souvent accueillis à temps complet qu'auparavant (DEPP, 2025). Cependant, ils sortent encore plus précocement du système scolaire que les autres élèves, et la scolarisation à temps partiel reste plus fréquente dans le premier degré que dans le second degré (DEPP, 2025). Ces données permettent donc de nuancer le constat de progression : l'accès augmente, mais les parcours restent inégalement sécurisés.

Les limites d'une lecture purement quantitative

La Cour des comptes souligne que le nombre d'élèves scolarisés ne suffit pas à mesurer l'effectivité de l'inclusion. Elle constate une forte progression de la scolarisation en milieu ordinaire depuis 2005, mais relève que la politique française reste fortement structurée autour de l'accompagnement humain et du rôle croissant des AESH (Cour des comptes, 2024). Cette orientation comporte un risque : réduire l'inclusion à une compensation individuelle, alors que l'accessibilité pédagogique, la coordination entre acteurs et l'évaluation de la qualité réelle de la scolarisation demeurent insuffisamment développées (Cour des comptes, 2024). Autrement dit, les données disponibles renseignent sur les effectifs, mais pas sur l'efficacité réelle des accompagnements et aménagements mis en œuvre.

Le Défenseur des droits : une notification qui ne garantit pas l'effectivité

Le Défenseur des droits confirme ce constat en insistant sur les ruptures de droit liées aux difficultés d'accompagnement humain. Dans son rapport de 2022, il identifie plusieurs défaillances concrètes : absence d'AESH malgré une notification, accompagnement insuffisant, diminution du temps de présence scolaire, absence d'accompagnement sur certains temps comme la cantine, difficultés de recrutement et manque de formation des enseignants et des AESH (Défenseur des droits, 2022). Ces situations montrent qu'un droit notifié administrativement n'est pas nécessairement un droit effectif. L'écart entre la notification et sa mise en œuvre réelle constitue précisément ce que les indicateurs quantitatifs ne permettent pas de mesurer.

Les aménagements d'examens : une continuité et une efficacité à interroger

Cette question de l'effectivité se pose aussi pour les aménagements d'examens. Dans sa décision de 2026, le Défenseur des droits relève que certains élèves peuvent se voir refuser des aménagements aux examens alors qu'ils en bénéficieraient pendant leur scolarité (Défenseur des droits, 2026). Il recommande de garantir la continuité des aménagements



entre scolarité et examens, et d'éviter un nouvel examen systématique du dossier lorsque les adaptations ont déjà fait leurs preuves durant l'année scolaire (Défenseur des droits, 2026). Ce constat rejoint celui de la Cour des comptes : l'existence d'un aménagement, qu'il s'agisse d'un accompagnement humain ou d'une adaptation d'examen ne dit rien de son efficacité réelle si elle n'est pas évaluée dans la durée. L'inclusion doit ainsi être pensée jusqu'à la certification, et non seulement pendant la scolarité ordinaire, avec une évaluation continue de ce que ces aménagements produisent réellement pour les élèves.

Le temps réel de scolarisation, un indicateur encore insuffisant

L'articulation entre école ordinaire et secteur médico-social est également centrale pour évaluer l'effectivité de l'inclusion. Le rapport IGAS-IGÉSR sur l'Acte II de l'école inclusive insiste sur la coopération entre l'Éducation nationale, les familles, les MDPH et les acteurs médico-sociaux (IGAS & IGÉSR, 2025). Il rappelle qu'en 2021-2022, plus des trois quarts des élèves en situation de handicap de niveau préélémentaire étaient scolarisés à temps complet, contre près de 95 % en élémentaire (IGAS & IGÉSR, 2025). Le temps réel de scolarisation constitue donc un indicateur essentiel, car il permet de distinguer une scolarisation administrative d'une présence effective, rejoignant ainsi le constat de la Cour des comptes sur les limites des données purement quantitatives.

Des parcours entre école ordinaire et médico-social à évaluer conjointement

Les données de la DREES élargissent l'analyse aux structures médico-sociales. Fin 2022, 173 790 places sont recensées dans 4 030 établissements et services médico-sociaux pour enfants et adolescents handicapés, pour 174 160 jeunes accompagnés (DREES, 2025a). Parmi les 6-15 ans suivis par une structure médico-sociale, 92 % sont scolarisés, dont 64 % en milieu ordinaire et 28 % exclusivement au sein de l'établissement médico-social (DREES, 2025b). Cette part en milieu ordinaire est passée de 47 % fin 2010 à 64 % fin 2022 (DREES, 2025b) ; une évolution qui, à elle seule, ne dit rien de la qualité de l'accompagnement effectivement reçu dans ces parcours croisés.

Handicap déclaré et accès réel à la scolarité

La DREES montre par ailleurs que le handicap ne se réduit pas à la reconnaissance administrative. En 2022, 27 % des jeunes de 5 à 20 ans en logement ordinaire déclarent au moins une altération importante de fonction, 16 % au moins une limitation fonctionnelle importante et 10 % des limitations liées à la mémoire, à la concentration ou à l'organisation (DREES, 2025c). Le taux de scolarisation s'établit à 91 % pour les jeunes sans limitation, 86 % pour ceux avec une limitation fonctionnelle importante, et 77 % pour ceux déclarant une restriction d'activité (DREES, 2025c). Ces écarts suggèrent que l'accès effectif à la scolarité varie selon le type et l'intensité des besoins : une dimension qu'une évaluation centrée sur la seule reconnaissance administrative ne peut pas capter.

Les délais MDPH, un facteur direct d'inefficacité des aménagements

Enfin, les données de la CNSA révèlent un facteur concret d'inefficacité : les délais de traitement des MDPH. En 2023, plus de 6 millions de personnes bénéficient d'au moins un droit ouvert par une MDPH, 1,8 million ont déposé une demande d'ouverture ou de réexamen, et 3,8 millions de droits ont été attribués (CNSA, 2025a). Le délai moyen de traitement atteint 4,6 mois pour les enfants, mais la synthèse des rapports d'activité des MDPH signale un stock de 1,77 million de demandes en attente au 31 décembre 2023, avec des délais pouvant atteindre 9 mois (CNSA, 2025a, 2025b). Ces délais ont un effet direct sur l'accès au PPS, à



l'AESH, à l'ULIS ou à une orientation médico-sociale ; illustrant, une fois de plus, qu'un droit notifié tardivement ou insuffisamment suivi perd une partie de son effectivité, indépendamment de son existence formelle.



5. Rendre visible l'invisible : le rôle critique des associations dans l'évaluation de l'inclusion scolaire

Les associations jouent un rôle décisif dans l'évaluation critique de l'inclusion scolaire : elles documentent ce que les statistiques publiques peinent à saisir, comblant ainsi une partie du vide qualitatif identifié précédemment.

L'Unapei, dans son enquête #JaiPasEcole 2025 menée auprès de 3 603 enfants accompagnés par 38 associations du réseau, alerte sur l'ampleur des situations sans scolarisation adaptée : 13 % des enfants ne bénéficient d'aucune heure de scolarisation hebdomadaire, 38 % de 0 à 6 heures, et seuls 19 % dépassent 12 heures par semaine (Unapei, 2025). Plus révélateur encore, 65 % de ces enfants n'avaient pas de numéro INE en juillet 2025 : une absence qui les rend statistiquement invisibles et donc impossibles à évaluer par les outils administratifs existants (Unapei, 2025).

APF France handicap déplace la critique vers le modèle lui-même, jugé trop centré sur l'aide humaine au détriment d'une accessibilité réelle (lieux, pédagogie, évaluations). L'association réclame surtout la publication d'indicateurs nationaux et académiques permettant d'évaluer les parcours : accès au lycée, écarts collège-lycée, scolarisation avec ou sans AESH, implantation des unités d'enseignement (APF France handicap, 2026) : une demande qui rejoint directement le constat d'un pilotage aujourd'hui privé d'outils de mesure adaptés.

La Fédération française des Dys, à partir des troubles spécifiques des apprentissages, pointe les mêmes limites côté PAP et aménagements d'examen : l'opposabilité des droits reste mal garantie, faute de suivi de leur mise en œuvre réelle (Fédération française des Dys, 2026), un constat qui recoupe celui du Défenseur des droits sur la continuité des aménagements entre scolarité et certification.

Autisme France illustre, à travers les UEMA, UEEA, ULIS et dispositifs d'autorégulation, la nécessité d'une évaluation individualisée : l'inclusion ne peut être mesurée par un indicateur uniforme, tant les besoins varient selon les élèves (Autisme France, s. d.).

Enfin, le Collectif Handicaps, réagissant directement au rapport de la Cour des comptes, formule le constat le plus explicite : il appelle à améliorer le suivi et l'évaluation de l'inclusion, à mieux mesurer l'effectivité des droits et à produire des données consolidées sur les parcours réels : tout en alertant sur le risque qu'une approche purement budgétaire, faute justement de données sur l'efficacité réelle des dispositifs, ne serve à justifier une réduction des droits individuels plutôt qu'une amélioration du pilotage (Collectif Handicaps, 2024).

Les contributions des associations convergent vers un même diagnostic : l'absence de données qualitatives et d'indicateurs d'efficience ne relève pas d'un simple manque technique, mais a des effets concrets : enfants invisibles des statistiques, droits non opposables, aménagements non évalués dans leurs effets. Les associations, faute de dispositif public dédié, produisent elles-mêmes une partie de l'évaluation qualitative qui devrait normalement incomber aux pouvoirs publics.

Les indicateurs français montrent donc une progression réelle de l'école inclusive, mais ils révèlent aussi les limites de l'évaluation actuelle. Les données disponibles mesurent surtout l'accès, les effectifs, les outils administratifs et les moyens humains. Pour évaluer l'inclusion de manière plus complète, il faut intégrer la qualité de la scolarisation, le temps réel de présence, les aménagements pédagogiques, les ruptures de parcours, les délais



administratifs, la coordination entre acteurs et la continuité des droits. En définitive, il se dégage un déficit d'évaluation qualitative et de l'efficacité réelle des mesures :

Indicateurs d'efficacité et d'impact (quasi absents des rapports publics) :

- Rapport entre moyens engagés et résultats obtenus (coût par élève accompagné rapporté aux progrès réels) : c'est précisément le point que soulève la contradiction relevée par les syndicats face à la Cour des comptes
- Évaluation des apprentissages effectifs des élèves accompagnés (progression pédagogique, pas seulement présence ou notification)
- Impact des aménagements sur la réussite réelle (au-delà du seul accès à l'examen) : aucune donnée systématique de la DEPP ne semble croiser aménagements et taux de réussite
- Évaluation de la qualité de la coordination entre acteurs (École, MDPH, médico-social, familles) : la coopération est recommandée mais rarement mesurée dans ses effets concrets

Indicateurs du point de vue des élèves et des familles :

- Bien-être scolaire et santé mentale des élèves accompagnés (mentionnés comme priorité par la recommandation du Conseil de l'UE de 2022, mais peu suivis statistiquement en France)
- Satisfaction et perception des familles sur la qualité réelle de l'accompagnement (au-delà des enquêtes associatives ponctuelles)
- Écoute et participation des élèves eux-mêmes dans la construction de leur parcours

Indicateurs de continuité et de rupture :

- Ruptures de parcours, changements d'orientation subis (et non choisis), déscolarisations partielles ou temporaires : la DEPP dispose de peu de données longitudinales sur ce point
- Devenir post-scolaire : insertion professionnelle, poursuite d'études, autonomie sociale ; alors que c'est justement l'enjeu final rappelé en introduction (accès aux droits, à l'emploi, à la vie sociale)

Indicateurs de recours et de contentieux :

- Nombre de saisines du Défenseur des droits ou de recours contentieux liés à l'inclusion scolaire : un indicateur indirect mais révélateur de l'écart entre droit notifié et droit effectif

En conclusion, cette exigence d'évaluation consubstantielle à toutes politiques publiques qui conduit à interroger non seulement les intentions d'une politique publique, mais aussi ses effets réels sur le terrain donnent à voir les manques en matière de d'inclusion scolaire. Certes quantitativement, les données mettent en évidence une augmentation des élèves scolarisés et un déploiement des moyens (aménagement d'épreuves ou aide humaine). Mais une évaluation rigoureuse de l'inclusion scolaire suppose d'articuler recherches qualitatives et quantitatives, et de ne pas se limiter aux données statistiques. Les entretiens d'explicitation menés auprès des différents acteurs : enseignants, AESH, familles, associations sont indispensables, mais ils doivent avant tout donner la parole aux premiers concernés : les élèves eux-mêmes.

Le seul nombre d'élèves inclus en milieu ordinaire ne suffit pas à mesurer l'effectivité d'une politique d'inclusion. Il faut aussi interroger la nature des résultats obtenus : quels types d'examens ces élèves parviennent-ils à passer, et dans quelles conditions ? Que deviennent-ils ensuite, notamment en termes d'insertion en voie professionnelle et, plus largement,



d'insertion sociale ? Et au-delà des indicateurs mesurables, quel est tout simplement leur vécu au sein de l'école ?

Ces questions renvoient à une interrogation plus fondamentale : l'inclusion, telle qu'elle est aujourd'hui mise en œuvre, est-elle réellement pensée pour tous les élèves en situation de handicap, ou bénéficie-t-elle surtout à ceux dont les besoins sont les plus compatibles avec le fonctionnement du milieu ordinaire ? Autrement dit : l'inclusion pour tous, ou l'inclusion pour certains ?

Les principes de l'inclusion scolaire se sont renforcés avec une approche sur les perspectives professionnelles et sociales. Mais comme le met en évidence Ester Duflot dans ses recherches, dans les pays en développement, on dépense énormément d'argent pour l'éducation, la santé, micro-crédit, infrastructures, mais le fait qu'un programme soit intuitivement bénéfique ne signifie pas qu'il ait effectivement un impact. Enfin, reconnaître les limites de l'inclusion n'est pas remettre en cause son principe, mais refuser un dogmatisme qui, à défaut de moyens suffisants, transforme une politique d'émancipation en une nouvelle forme d'exclusion, cette fois masquée par le discours inclusif lui-même et d'autant plus délétère qu'elle est invisible.