Université Lille1 Sciences et Technologies

École Doctorale Sésam

LABO TERRITOIRES VILLES ENVIRONNEMENT & SOCIÉTÉ

THESE DE DOCTORAT

Pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université de Lille 1 - Sciences et Technologies

Discipline : Aménagement et urbanisme

Ecole doctorale des Sciences Economiques et Sociales, de l'Aménagement et du Management (SESAM)

Déficiences et inclusion : la question de l'aménagement durable des bâtiments scolaires pour l'accueil de toutes les populations

Carole BROUX

Sous la direction de Didier PARIS et Franck BODIN
Thèse soutenue publiquement le 12 septembre 2011

Jury composé de :
Francis BEAUCIRE, Professeur, Université de Paris 1, Panthéon - Sorbonne (rapporteur)
Franck BODIN, Maître de conférences, Université de Lille 1
Christophe GIBOUT, Maître de conférences, Université du Littoral Côte d'Opale
Didier PARIS, Professeur, Université de Lille 1
Jean-Luc QUOISTIAUX, Professeur, Université Libre de Bruxelles
Benjamin STECK, Professeur, Université du Havre (rapporteur)

© 2012 Tous droits réservés.

Photographie de page de garde : Salle de classe de l'école Mermoz (Commune de Villeneuve d'Ascq) Photographie : C. BROUX, 2008

© 2012 Tous droits réservés.

© 2012 Tous droits réservés.

© 2012 Tous droits réservés.

Remerciements

J'aimerais tout d'abord remercier mon Directeur de thèse, Monsieur Didier PARIS. Qu'il veuille bien trouver ici le témoignage de la profonde et respectueuse gratitude pour le grand honneur qu'il m'a fait en acceptant de diriger cette thèse.

Je remercie également mon co-directeur, Monsieur Franck BODIN qui, alors que je sortais d'un Master II en droit immobilier, m'a appris à être plus autonome tout au long de ce travail de recherche.

Leur relecture finale méticuleuse, de chacun des chapitres, m'a sans aucun doute permis de préciser mon propos. Durant mon travail, ils ont toujours été d'un soutien chaleureux.

Je remercie Messieurs Francis BEAUCIRE, Christophe GIBOUT, Jean-Luc QUOISTIAUX et Benjamin STECK pour avoir bien voulu faire partie de mon jury de thèse.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à Muriel BODIN pour son accueil à l'Observatoire National de l'Aménagement Durable Accessible (ONADA).

J'adresse aussi mes remerciements aux personnes expertes qui m'ont permis de mieux comprendre le fonctionnement de ce domaine.

Merci à Sébastien DUFAY pour ses nombreux conseils sur les audits en matière de déficience, merci à Lucas THENARD pour son soutien moral et son amitié. De même, je remercie mes collègues Jean-Baptiste, Vianney, Marc qui m'ont aidée à répondre à un certain nombre de questions pratiques, techniques ou scientifiques, que je me suis posées. Tous ont été de sympathiques compagnons de travail.

Merci à Frédéric CHAVY pour ses relectures et ses conseils d'écriture.

Je tiens également à remercier le Conseil Régional du Centre pour l'accueil et les conditions de travail privilégiées qui m'ont été offertes, et tout particulièrement les collègues que j'ai côtoyés, Nicolas DOURLENS, chargé de mission accessibilité et Isabelle BRULE, responsable du pôle gares accessibilité.

La réalisation de cette thèse fut en fait une occasion merveilleuse de rencontres et d'échanges avec de nombreuses personnes. Je ne saurais les citer toutes, mais chacune à des

© 2012 Tous droits réservés.

degrés divers a apporté une contribution positive à sa réalisation. Je leur en suis très reconnaissante.

J'aimerais aussi remercier mes parents qui m'ont toujours soutenue dans mes efforts et sans qui je n'aurais pu mener à bien tout ce que j'ai entrepris et réalisé à ce jour.

Mes remerciements vont aussi à ma faille et mes amis qui, avec cette question récurrente, « Quand est-ce que tu la soutiens ta thèse ? », bien que stressante en période fréquente de doutes, m'ont permis de ne jamais céder face à mon objectif final.

© 2012 Tous droits réservés.

Sommaire

SOMMAIRE 7

INTRODUCTION 11

PREMIERE PARTIE : L'ENFANT DEFICIENT A L'ECOLE : D'UN MODELE SEGREGATIF VERS UN MODELE INTEGRATIF ? 23

CHAPITRE 1 : HANDICAP ET SOCIETE : POUR UNE APPROCHE SCIENTIFIQUE TRANSDISCIPLINAIRE 27

I - HISTOIRE DE L'EDUCATION DES ENFANTS DEFICIENTS 30

II - EDUCATION SPECIALISEE : UN PROGRES EN FAVEUR DE L'EDUCATION MAIS BASE SUR LA SEGREGATION 41

III - LE HANDICAP : UNE THEMATIQUE A ANALYSE VARIABLE EN FONCTION DE LA DISCIPLINE SCIENTIFIQUE 46

CONCLUSION CHAPITRE PREMIER 53

CHAPITRE 2 : LA PROTECTION JURIDIQUE DE LA PERSONNE DEFICIENTE PAR LES TEXTES INTERNATIONAUX ET NATIONAUX 55

I - LA RECONNAISSANCE ET LE RESPECT DES DROITS DES PERSONNES HANDICAPEES : VERS UN CONSENSUS INTERNATIONAL. 58

II - LES TEXTES EUROPEENS POUR UNE HARMONISATION DES POLITIQUES NATIONALES RELATIVES AU HANDICAP 66

III - LES TEXTES SPECIFIQUES A L'EDUCATION DES PERSONNES HANDICAPEES PRONENT L'EGALITE D'ACCES ET L'INTEGRATION 69

IV - LA LEGISLATION FRANÇAISE : D'UNE APPROCHE EN FAVEUR DES PERSONNES HANDICAPEES A L'EGALITE DES CHANCES 72

CONCLUSION CHAPITRE DEUX 83

CHAPITRE 3 : COMPARAISON EUROPENNE : DES MODELES HETEROGENES DE SCOLARISATION 85

I - LES DIFFICULTES LIEES AUX STATISTIQUES SUR LE HANDICAP 88

II - LES CARACTERISTIQUES COMMUNES DE LA SCOLARISATION EN ETABLISSEMENT ORDINAIRE EN EUROPE 95

III - LA PRISE EN COMPTE DE LA DEFICIENCE : LA COEXISTENCE DE TROIS MODELES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE . 103

IV - LE CONTEXTE HISTORIQUE OU POLITIQUE : UN FACTEUR INFLUENT SUR LA PRISE EN COMPTE DE LA DEFICIENCE 125

CONCLUSION CHAPITRE TROIS 129

DEUXIEME PARTIE : LE DEFICIT D'ACCESSIBILITE : UN BLOCAGE A L'INCLUSION DANS LE SYSTEME EDUCATIF ? 131

CHAPITRE 4 : LES CAUSES MULTIPLES DE LA SITUATION FRANCAISE EN MATIERE DE SCOLARISATION DES ENFANTS DEFICIENTS 135

I - DE L'OBLIGATION EDUCATIVE A L'OBLIGATION DE SCOLARISATION 138

II – ACCESSIBILITE DES STRUCTURES SCOLAIRES DU MOYEN-AGE A NOS JOURS : LES NORMES ARCHITECTURALES COMME MESURE 147

CONCLUSION CHAPITRE QUATRE 165

© 2012 Tous droits réservés.

CHAPITRE 5 : L'INFLUENCE DE L'ECHELLE DECISIONNELLE DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'ACCESSIBILITE ET SES CONSEQUENCES TERRITORIALES ***.....167***

I – LES PARTICULARISMES TERRITORIAUX 169

II- L'ANALYSE TERRITORIALE DE L'ACCESSIBILITE 187

CONCLUSION CHAPITRE CINQ 223

TROISIEME PARTIE : LA COHERENCE DE LA CHAINE D'ACCESSIBILITE: UN FACTEUR D'INTEGRATION SOCIALE 225

CHAPITRE 6 : COMMENT AMENAGER DE MANIERE COHERENTE ?..... 227

I - L'ACCESSIBILITE DES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT : UNE OBLIGATION LEGALE MAIS PARTIELLE 230

II – D'UN ESPACE ADAPTE A UN ESPACE ACCESSIBLE..... 241

III - UN MODELE D'AMENAGEMENT PRENANT EN COMPTE LES BESOINS DE CHACUN..... 249

CONCLUSION CHAPITRE SIX..... 255

CHAPITRE 7 : L'ECOLE DANS LA VILLE : LA MISE EN ŒUVRE D'UNE CHAINE D'ACCESSIBILITE POUR UNE MEILLEURE INTEGRATION SOCIALE..... 257

I- LA DIFFUSION DE L'ACCESSIBILITE SUR L'ENSEMBLE DU TERRITOIRE : LE PREALABLE A UNE INTEGRATION SOCIALE. 260

II- RENDRE LA VILLE ACCESSIBLE : UNE UTOPIE OU UNE NECESSITE ? 265

III – L'ACCESSIBILITE : UN SUPPORT DE RECONQUETE URBAINE 277

IV - LA COHERENCE TERRITORIALE : ELEMENT NECESSAIRE A UNE BONNE DIFFUSION DE LA MISE EN ACCESSIBILITE..... 290

CONCLUSION CHAPITRE SEPT..... 313

CHAPITRE 8 : DE LA COHERENCE TERRITORIALE A LA COHESION SOCIALE..... 317

I- LA RECHERCHE DE LA COHESION SOCIALE AU TRAVERS DES POLITIQUES PUBLIQUES EN MATIERE DE HANDICAP 320

II- QUELS SONT LES ELEMENTS AYANT UNE INFLUENCE SUR LES POLITIQUES PUBLIQUES ? 324

III- LA NECESSITE D'EVALUER LA POLITIQUE DU HANDICAP MISE EN ŒUVRE PAR LA LOI DU 11 FEVRIER 2005 329

IV – LA NECESSITE D'UN OUTIL PERMETTANT L'AMENAGEMENT DURABLE ACCESSIBLE 332

CONCLUSION CHAPITRE HUIT..... 341

CONCLUSION GENERALE..... 343

TABLE DES ACRONYMES..... 355

ANNEXES..... 359

BIBLIOGRAPHIE..... 409

TABLE DES FIGURES..... 421

TABLE DES ILLUSTRATIONS..... 423

TABLE DES CARTES..... 425

TABLE DES TABLEAUX..... 427

© 2012 Tous droits réservés.

TABLE DES MATIERES..... 429

RESUME..... 433

ABSTRACT 433

© 2012 Tous droits réservés.

© 2012 Tous droits réservés.

INTRODUCTION

© 2012 Tous droits réservés.

© 2012 Tous droits réservés.

L'espace public représente dans les sociétés humaines, en particulier urbaines, l'ensemble des espaces de passage et de rassemblement, de brassage social. Ces espaces sont librement et gratuitement accessibles. Ils sont aménagés et entretenus dans ce but.

Les collectivités sont conscientes de l'impact que leurs réalisations auront sur la qualité de vie de leurs populations et l'utilisation de leur territoire. De ce fait, elles développent leurs projets d'aménagement afin que l'espace public dont elles ont la gestion constitue un véritable espace de vie collective. L'implantation des équipements publics revêt une importance toute particulière.

Les équipements publics[1], qu'il s'agisse d'infrastructures, de moyens de communication, d'écoles,… sont des éléments fondamentaux de notre société. Ils sont l'expression matérielle des politiques publiques du moment. Les équipements publics sont une des expressions de la réalisation de la puissance publique, ils maillent le territoire national. De ce fait, c'est notamment par des équipements collectifs qu'une société, quelle qu'elle soit, se modèle, se transforme, évolue. C'est par les équipements collectifs que les hommes se meuvent, se rencontrent, échangent, communiquent, se cultivent, se distraient… Par ces procédés, les hommes, objets sociaux, font l'apprentissage de leur condition humaine, s'intègrent à la société et peuvent y vivre la solidarité ou l'exclusion.

Les exigences actuelles pour la réalisation de tels équipements sont très fortes : « *Le maître de l'ouvrage définit dans le programme les objectifs de l'opération et les besoins qu'elle doit satisfaire ainsi que les contraintes et exigences de qualité sociale, urbanistique, architecturale, fonctionnelle, technique et économique, d'insertion dans le paysage et de protection de l'environnement, relatives à la réalisation et à l'utilisation de l'ouvrage.* »[2] La décentralisation, menée en France à partir des années 1980, a fait des collectivités territoriales des acteurs à part entière de l'aménagement du territoire. C'est donc à elles de répartir les équipements sur l'ensemble du territoire, d'en assurer la cohésion économique et sociale, en prenant en compte les besoins de tous...Parmi ces équipements publics, les établissements éducatifs occupent une place prépondérante. Ils sont un symbole de l'action publique. Chaque citoyen en devenir les fréquente des années durant.

L'accès de tous les publics à ces équipements publics particuliers que sont les écoles est-il une réalité ? Comment permettre à toutes les populations d'avoir accès aux

[1] Faute de définition textuelle, nous utiliserons indifféremment les expressions « équipement public » ou « équipement collectif ».
[2] Article 2 de la loi n°85-704 du 12 juillet 1985 relative à la maîtrise d'ouvrage publique et à ses rapports avec la maîtrise d'œuvre privée.

© 2012 Tous droits réservés.

établissements scolaires ? La notion d'équité permet d'avoir une action spécifique afin de rétablir une égalité des situations en faveur des populations considérées plus fragiles. Parmi ces populations, les personnes handicapées.

Ces questions deviennent de plus en plus cruciales, comme le démontre le fait que l'année 2003 a été déclarée « année européenne des personnes handicapées ». La même année, le Président de la République française annonçait que l'intégration sociale des personnes handicapées était un chantier prioritaire. Cette décision indique une prise de conscience grandissante de la place des personnes handicapées dans notre société, de la part des pouvoirs publics, des médias[1],... Il y a quelques années seulement, l'intégration de personnes handicapées était mise en avant comme un fait exceptionnel, la tendance semble, à présent, s'être inversée. Les entreprises mettant en avant leur politique de recrutement des personnes handicapées sont de plus en plus nombreuses (Air France, Disneyland, Carrefour…). Cette prise de conscience d'une problématique qui apparaît au premier abord nouvelle, semble entraîner la mise en place d'un cercle vertueux qui, par l'intégration des populations handicapées dans notre société, permet d'agir en faveur de ces personnes et au-delà, de construire une société plus agréable pour tous. Régis Herbin, architecte, a fait émerger la notion de **Haute Qualité d'Usage** et à travers ses travaux, veut « développer la qualité de vie de chacun d'entre nous[2] ». Cette volonté d'intégration des personnes handicapées s'est concrétisée le 11 février 2005 par l'adoption de la loi pour l**'**égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

Les personnes handicapées, qu'elles soient porteuses d'une déficience physique, mentale ou sensorielle sont ainsi reconnues comme ayant les mêmes droits que tous citoyens valides. Ainsi, les initiatives pour la reconnaissance de leurs droits se multiplient. Elles concernent tous les domaines : travail, transports, aides personnalisées à la personne…

Quelles sont les personnes visées par cette législation ?

Il est nécessaire de faire une distinction entre « handicapé » et « personne handicapée ». En effet, désigner la personne handicapée sous le seul vocable « handicapé » revient à nier une partie de ce qui la qualifie : les invalides sont avant tout des « personnes ». Il est plus approprié encore d'utiliser le terme de « personne déficiente ». La déficience peut être à l'origine du handicap, celui-ci étant le désavantage social résultant d'une déficience ou d'une incapacité et qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle normal. Toute personne

[1] SAINT MARTIN V.P. et LACHAL R.C, 1985, Les personnes handicapées vues par la presse régionale française, Les cahiers du CTNERHI, n31, Juillet-Septembre, p 3-17, cité par BODIN F.
[2] HERBIN R., Convenance et qualité d'usage des espaces de vie, décembre 2005, CRIDEV.

© 2012 Tous droits réservés.

peut se retrouver en *situation de handicap.* Ce terme désigne la population qui ne peut effectuer, du fait de l'environnement dans lequel elle se trouve, des gestes en toute autonomie (par exemple, se déplacer, s'orienter…). « *Une situation de handicap correspond à la réduction de la réalisation des habitudes de vie, résultant de l'interaction entre les facteurs personnels (les déficiences, les incapacités et les autres caractéristiques personnelles) et les facteurs environnementaux (les facilitateurs et les obstacles)* »[1]. Ainsi, chacun peut, à un moment donné de sa vie, être en situation de handicap : quand elle ne peut atteindre des objets placés trop haut, ou si elle ne peut pas lire, … par exemple. Toute déficience peut engendrer une situation de handicap, si les actions sur l'environnement et sa nature ne viennent pas compenser des moyens pour agir sur lui. Comme le relève Grosbois[2] : *« […] c'est le bâti formant barrière qui empêche, très souvent, l'insertion sociale. »*

Cette conception indique une évolution de la prise en compte de la personne handicapée : chacun de nous a été, est - ou sera - handicapé, même s'il ne souffre d'aucune déficience. La déficience est une atteinte organique, innée ou acquise, qui « *correspond à toute perte de substance ou altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique* », d'après la classification de Wood[3]. Elle correspond à l'aspect lésionnel du handicap. En l'absence de toute déficience, une personne peut connaître des entraves dans ses déplacements. On parle alors de « personne à mobilité réduite ». Cette définition a été consacrée par le Parlement européen, en février 2001[4]. Sous ce terme sont désignées toutes les personnes qui éprouvent des difficultés à se mouvoir, que cela provienne d'une déficience (personne en fauteuil roulant,…), d'une incapacité temporaire (jambe cassée,…) ou même de circonstances ponctuelles (voyageur transportant une valise…).

L'accessibilité, quant à elle, est définie comme suit par Rodrigue [5]: « *La capacité d'un endroit à être atteint à partir d'autres endroits de localisation géographique différente. Les endroits ne sont point égaux parce que certains sont plus accessibles que d'autres. La notion d'accessibilité repose donc sur la relativité des lieux….* » L'article R111-19-2 alinéa 1 du Code de la Construction et de l'Habitation donne de l'accessibilité aux personnes handicapées

[1] FOUGEYROLLAS P., CLOUTIER R., BERGERON H., COTE J., ST MICHEL G., Classification québécoise Processus de production du handicap, Québec, Réseau international sur le Processus de production du handicap, 1998.
[2] Conférence Diagnostic accessibilité et mise en conformité des ERP : obligations réglementaires et détails d'application, Paris La Défense, 2 décembre 2008.
[3] WOOD P., 1980, International classification of impairments, disabilities and handicaps, World Health Organization.
[4] Résolution législative en vue de l'adoption de la directive concernant des dispositions particulières applicables aux véhicules destinés au transport des passagers et comportant, outre le siège du conducteur, plus de huit places assises.
[5] RODRIGUE J.P., 2002, *La notion d'accessibilité*, Geotrans, 3p.

© 2012 Tous droits réservés.

la définition réglementaire suivante: « *Est réputé accessible aux personnes handicapées tout établissement ou installation offrant à ces personnes, notamment à celles qui se déplacent en fauteuil roulant, la possibilité, dans des conditions normales de fonctionnement, de pénétrer dans l'établissement ou l'installation, d'y circuler, d'en sortir et de bénéficier de toutes les prestations offertes au public en vue desquelles cet établissement ou cette installation a été conçu.* »

Afin de comprendre cette notion, nous pouvons nous reporter aux paroles de Patrick Gohet, délégué interministériel aux personnes handicapées[1] de 2002 à 2009 : « *L'accessibilité est faite pour que, munie des moyens de compensation qui lui conviennent, la personne en situation de handicap puisse pratiquer la Cité dans toutes ses activités. […] si l'accessibilité est d'ordre physique, elle est dorénavant considérée comme étant également intellectuelle. En effet, il s'agit de rendre la Cité accessible, tant pour les personnes qui connaissent des limites dans leur mobilité que pour celles qui rencontrent des difficultés quant à leur repérage dans l'espace et dans le temps.* »

Il en ressort que ce n'est pas la personne qui doit s'adapter mais l'environnement qui doit permettre à tous de trouver leur place dans la Cité. Il découle de cette dernière définition que l'accessibilité doit prendre en compte tous les types de déficiences et non pas, comme cela a longtemps été le cas, consister en une approche réductrice qui ciblerait exclusivement les personnes utilisatrices d'un fauteuil roulant. L'accessibilité est donc la capacité pour une personne en situation de handicap d'atteindre un établissement ou un service et de bénéficier de toutes les prestations qui y sont offertes dans des conditions normales de fonctionnement, et cela au travers d'un environnement adapté à tous les cas de figure.

Est-il possible d'amener la société à porter un autre regard sur les populations déficientes ? La loi du 11 février 2005 a posé, entre autres, une obligation d'aménagement des établissements recevant du public en matière d'accessibilité. **Permettre aux enfants déficients de fréquenter l'école ordinaire aboutira-t-il à les banaliser aux yeux des enfants « ordinaires » ?** Ainsi les personnes déficientes ne seraient plus des personnes hors norme. Les objectifs de cette loi sont-ils réalisables ou est-ce juste une déclaration d'intentions ?

Cette obligation de rendre les établissements scolaires accessibles aux personnes déficientes a de nombreuses conséquences : sociétales, sociales, éthiques, économiques… Comment y parvenir sans causer de préjudice, ni de gêne aux personnes ne souffrant d'aucune déficience ? Comment rendre effective cette volonté de socialisation des personnes déficientes

[1] KOMPANY S., 2008, Accessibilité pour tous : la nouvelle réglementation, Editions du Puits Fleuri.

© 2012 Tous droits réservés.

et donc de vraiment les intégrer dans notre société ?

L'école peut répondre à cette obligation en favorisant l'accueil de tous les enfants, dès que cela s'avère compatible avec les capacités de chacun d'entre eux. Afin que les élèves handicapés aient les mêmes chances et possibilités d'insertion professionnelle, cette accessibilité obligatoire doit devenir possible et effective tout au long du parcours scolaire. Les écoles sont un élément qui participe du maillage du territoire. Elles sont un symbole de l'Etat. L'Ecole, au-delà des savoirs essentiels qu'elle doit transmettre à tout enfant (lire, écrire, compter), avait aussi pour mission d'inculquer les valeurs de la République (liberté, égalité, fraternité) et une morale laïque[1]. Refuser l'accès à l'école aux enfants déficients revient donc à nier leur place dans la société, leur statut de citoyen.

Une recherche portant à la fois sur les enfants et étudiants handicapés correspond à une logique de continuité, de globalité de l'action éducative, mais aussi d'intégration professionnelle. Les établissements scolaires (écoles maternelles, primaires, collèges, lycées) et les universités accueillent le même public à des stades différents de leur évolution. Dans le premier cas, il s'agit d'enfants qui sont accompagnés de leurs parents, d'élèves ne disposant d'aucun moyen personnel de locomotion. Dans le second cas, il s'agit d'adultes qui, par conséquent, peuvent disposer de leur propre logement, d'une voiture personnelle... Les étudiants sont autonomes, ils ont d'autres besoins que les enfants. Aussi est-il judicieux d'étudier ces deux catégories de population dans un même sujet, de comprendre le déroulement de la scolarité que peuvent suivre les élèves handicapés.

L'O.C.D.E., dans un de ses rapports, constate que, dans la plupart des cas, les étudiants déficients inscrits à l'université ont, au préalable, suivi une scolarité dans un établissement scolaire ordinaire. *« Ainsi, la proportion d'étudiants handicapés recensés dans l'enseignement supérieur en France, pays où la scolarisation en milieu ordinaire est le plus souvent expérimentale, est-elle bien moindre que celle observable au Canada. Alors qu'elle est de 0,32% en France, la proportion atteint 8,9% en Ontario, province où, rappelons-le, la scolarisation en milieu spécialisé (qui donne rarement accès à un enseignement supérieur) est exceptionnelle. »*[2] Des chercheurs français, au titre desquels Benoit[3], en arrivent aux mêmes conclusions. De plus, les étudiants doivent généralement déménager[4] pour suivre des études

[1] Circulaire connue sous le nom de « Lettre aux instituteurs », 17 novembre 1883, Discours et opinions de Jules Ferry, IV, Armand Colin et Cie, 1896, p. 259-267.
[2] Rapport O.C.D.E., 2003, Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur.
[3] BENOIT H., Nouvelles approches du handicap, nouvelles formes d'intégration : la classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, in La nouvelle revue de l'AIS, n°25, 1° trimestre 2004.
[4] « Il apparaît clairement que des migrations interdépartementales se manifestent chaque année. C'est le moyen, pour les familles des enfants handicapés, d'offrir une palette de choix la plus large possible. » BODIN F., 1999, Thèse de Géographie, *Handicaps et sociétés – L'aménagement de l'espace comme concept d'intégration.*

© 2012 Tous droits réservés.

dans l'enseignement supérieur, trouver un logement, utiliser des modes de déplacement accessibles, ainsi qu'un environnement qui ne leur soit pas entièrement hostile.

Mais pour permettre cette socialisation au travers de l'école, il faut remplir un préalable : que les établissements scolaires soient physiquement accessibles.

Si ces questions d'intégration sociale des personnes déficientes se posent aujourd'hui de manière si prégnante, c'est que pendant très longtemps, elles n'ont pas été abordées et que le modèle qui prévalait était un modèle ségrégatif. **Les modifications de la perception du handicap ont entraîné des différences dans sa prise en compte.** La perception de la situation de handicap a évolué. En conséquence, le comportement de la société à l'égard des personnes handicapées a lui aussi évolué. Pour cela, nous aborderons le handicap au travers de son histoire, de l'évolution de l'éducation spécialisée et grâce à une analyse du point de vue des chercheurs d'autres disciplines.

Le législateur a été amené à encadrer ces changements. Nous verrons donc que la législation qui protège les personnes déficientes a été modifiée, elle s'est d'abord développée afin d'éviter les discriminations puis elle a eu vocation à favoriser l'intégration. La législation française actuelle a été influencée par divers traités internationaux. La loi du 11 février 2005 a été qualifiée de loi ambitieuse[1]. Elle résulte de la lente mutation initiée en 1975[2]. Nous analyserons plus en détail l'état de la législation française afin de comprendre ses atouts et aussi ses limites.

La France étant membre de l'Union européenne, il sera ensuite utile de présenter l'état des lieux dans quelques pays européens, de comparer avec les effectifs d'élèves et d'étudiants scolarisés en France. Ceci afin de mettre en évidence les conséquences que ces pratiques éducatives et les législations consécutives ont eues. Cette analyse nous permet de comprendre les différences entre les modèles développés en Europe, nous nous intéresserons aux spécificités du modèle français.

D'un point de vue méthodologique, il nous est apparu essentiel de comprendre l'ensemble de ce que recouvre et implique le handicap. Un important travail de recherche bibliographique nous permet de comprendre le contexte historique et de mettre en exergue les questions qui ont été développées en introduction.

[1] BLANC P., 2007, Rapport d'information fait au nom de la commission des Affaires sociales sur l'application de 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, page 8.
[2] Loi n°75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées.

© 2012 Tous droits réservés.

Dans une seconde partie, nous nous interrogerons sur **les causes du manque d'inclusion dans le système éducatif**.

Suivant une évolution parallèle à celle de la société, l'Education s'est intéressée à la personne handicapée, des structures d'accueil spécialisées ont été créées, des pédagogies adaptées ont vu le jour. L'héritage du passé influence tant les méthodes éducatives que l'architecture actuelle des bâtiments. Cette architecture a, elle aussi, été influencée par la volonté ou non de rendre accessibles les bâtiments et elle a des conséquences sur l'accessibilité actuelle des bâtiments scolaires.

Il faut en outre prendre en compte la vision de la mise en accessibilité qu'ont les acteurs concernés : des personnes déficientes, des architectes ont été interrogés. Ainsi, nous avons appréhendé les contraintes qu'ils rencontrent et la formation qu'ils reçoivent. L'objet est de comprendre l'écart entre les besoins exprimés par les personnes déficientes et les possibilités de réalisation.

A l'aide d'exemples concrets, nous analyserons les conséquences territoriales de la mise en accessibilité des établissements d'enseignement, à l'échelle d'une Région, d'un Département et d'une Commune.

D'un point de vue méthodologique, il était important d'analyser chacun des cas de figure pour comprendre comment s'organise un établissement scolaire, identifier les problèmes d'accessibilité les plus récurrents, émettre des hypothèses quant aux solutions pouvant être apportées. Pour cela, nous avons participé aux études menées dans le cadre du PREDIT (Région Centre et Département du Val-de-Marne) ainsi qu'au diagnostic des écoles dans le cadre d'une étude menée sur le territoire de la commune de Villeneuve d'Ascq.

Ces travaux s'inscrivaient dans un contexte global de recherches (dans le cadre du Programme de Recherche d'Innovation dans les transports terrestres, P.R.E.D.I.T.) menées dans le champ de l'accessibilité et qui rassemblaient le Ministère des transports, le laboratoire Territoires, Villes, Environnement et Société (T.V.E.S.) et l'Observatoire National de l'Aménagement Durable Accessible (Onada). Les spécificités du terrain, la méthodologie utilisée, le rôle de chacun des partenaires seront décrits ultérieurement.

Quels sont les différents éléments à prendre en compte en fonction des échelles géographiques ? Au vu des exigences créées par la loi du 11 février 2005, il semble évident que le travail de mise en accessibilité sera important. Ce travail de recherche portera sur les actions qui ont été menées pour favoriser la scolarisation des élèves et étudiants handicapés et également les difficultés qui peuvent être rencontrées.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Enfin, dans une troisième partie, nous verrons que l'école, si elle devient le premier élément de socialisation pour un enfant déficient, ne doit pas être un élément sporadique d'accessibilité. **Pour permettre la socialisation des personnes déficientes, il est nécessaire d'organiser la cohérence de la chaîne d'accessibilité.**

L'école peut-elle être un élément moteur de la mise en accessibilité de la société ? Est-ce un projet réaliste ?

Aussi devrons-nous nous interroger sur les obstacles sociétaux, financiers, comportementaux, territoriaux,… pour aménager de manière cohérente. La réflexion sur la construction des établissements scolaires accessibles doit mettre en évidence que ceux-ci ne sont qu'un élément d'une réfection de la Cité et la mise en accessibilité peut ainsi être un projet de société.

La mise en accessibilité ne bénéficie pas qu'à ses premiers destinataires : les personnes déficientes. Au travers des aménagements accessibles, c'est l'ensemble de la population qui voit son confort augmenter.

Le jeu des acteurs politiques, l'influence des échelles décisionnelles, peuvent permettre de comprendre pourquoi seulement certains élus décident de rendre des bâtiments scolaires accessibles. Il est évident que toutes les écoles ne peuvent pas devenir accessibles du jour au lendemain, notamment pour des raisons financières, et que des choix seront à faire. Cette approche des politiques publiques de mise en accessibilité des établissements scolaires nous amènera à faire une analyse du système, à comprendre la manière dont le patrimoine scolaire bâti est géré. Les établissements d'enseignement ne sont qu'un maillon de la chaîne d'accessibilité. Comment rendre l'ensemble du territoire accessible de manière cohérente ? Notre stage au sein de la Direction des Infrastructures et des Transports (D.I.T.) de la Région Centre nous a permis d'avoir une vision pratique des enjeux de la mise en place d'un Schéma Directeur d'Accessibilité et donc des interactions entre les différents intervenants sur un même territoire, en matière d'accessibilité.

Nous analyserons les conséquences de la décentralisation et l'interaction entre les différents niveaux décisionnels qu'elle a créés. Existe-t-il une coopération entre tous les acteurs concernés ? De nouvelles structures décisionnaires (Maison Départementale des Personnes Handicapées, Commissions communales et intercommunales d'accessibilité…) apparaissent avec la loi du 11 février 2005. Il est intéressant de se pencher sur leur efficacité, la perception qu'en ont leurs utilisateurs. Leur création entraîne-t-elle une meilleure répartition des compétences par une harmonisation des décisions ou au contraire est-ce que cela entraîne un enchevêtrement des actions et une complication des démarches ? Ces

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

différents découpages, qui peuvent être considérés comme une richesse, peuvent aussi laisser craindre une hétérogénéité de la mise en accessibilité du territoire français.

© 2012 Tous droits réservés.

© 2012 Tous droits réservés.

PREMIERE PARTIE : L'ENFANT DEFICIENT A L'ECOLE : D'UN MODELE SEGREGATIF VERS UN MODELE INTEGRATIF ?

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

La volonté d'intégrer les personnes déficientes à la société est récente et n'est pas encore complètement effective. Aussi sommes nous amenés à nous interroger sur l'attitude de l'institution éducative face aux personnes déficientes. A-t-elle était un moteur de leur intégration ou au contraire a-t-elle suivi les modifications de la société ? En préalable à toute analyse de l'accessibilité des bâtiments scolaires, il est utile de comprendre les liens qui existent entre « éducation » et « handicap » et aussi les différentes approches du handicap en fonction de la discipline scientifique dont il est question. (chapitre 1)

La vision du monde du handicap peut également varier en fonction du pays, de la religion, du contexte politique et culturel…. Toutefois, nous verrons que les textes internationaux, et plus encore les textes européens, tendent à une harmonisation de la protection des personnes déficientes. Différentes institutions internationales ont défini qui sont les personnes déficientes, et ont une action en leur faveur. (chapitre 2)

Ces textes ayant un objectif commun, il n'en reste pas moins que leur mise en œuvre peut varier, en fonction des caractéristiques de la population handicapée (pourcentage, facilité d'accès à l'école ordinaire en fonction du type de déficience,…). Il est donc nécessaire de connaître les éléments récurrents, ou au contraire, les différences de population déficiente dans les Etats européens, avant d'examiner la prise en charge qui en est faite. Par conséquent, comprendre la prise en charge des élèves handicapés nécessite de clarifier les données concernant les populations déficientes ? Quelles sont leur prévalence ? Leurs points communs ? Leurs différences ? Cet aspect constitue un travail très vaste et ardu, compliqué par les différentes acceptations qui sont faits de la déficience. C'est pourquoi nos investigations se limiteront à certains pays européens. (chapitre 3)

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

CHAPITRE 1

HANDICAP ET SOCIETE : POUR UNE APPROCHE SCIENTIFIQUE TRANSDISCIPLINAIRE

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

Effectuer une recherche sur un sujet aussi varié que le handicap nécessite dans un premier temps une bonne connaissance de l'évolution de sa prise en compte au fil des ans. Le début de la politique en faveur de l'intégration des personnes handicapées peut être daté du XX^{ème} siècle, ce qui peut sembler récent, à l'échelle de l'histoire. L'attitude actuelle de la société à l'égard des personnes déficientes est influencée par l'histoire du handicap, et est encore susceptible d'évoluer. Pour comprendre ces transformations, il est utile d'analyser les spécificités du sort qui était réservé aux enfants (I).

La prise en compte actuelle des enfants déficients, les réticences ou au contraire la volonté de les intégrer dans l'école ordinaire ne dépend pas uniquement de la politique actuelle mais également du contexte dans lequel s'inscrit l'éducation des enfants déficients. Pour mieux aborder notre recherche, il est utile de mieux cerner le système éducatif spécifique aux élèves déficients. Quels sont les établissements qui les ont accueillis jusqu'ici (II) ?

Enfin, nous étudierons les analyses qui ont été faites par les différentes disciplines scientifiques. Quelles sont les définitions qui peuvent être données du handicap ? Au travers de ces définitions, il est possible de comprendre quelle réalité recouvrent les termes de « handicap », « déficience » et « mobilité réduite » (III).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

I - HISTOIRE DE L'EDUCATION DES ENFANTS DEFICIENTS

La loi de 1975 est considérée comme la première grande loi de la V° République en faveur des personnes handicapées en France. En effet, les personnes à mobilité réduite ou handicapées avaient été, jusque là, l'objet de peu d'attention. Les seules initiatives qui avaient été prises auparavant concernaient des types de déficiences spécifiques (notamment la création d'institutions en faveur des aveugles ou des sourds et malentendants). De plus, ces actions étaient le fait de volontés individuelles, l'Etat se désintéressant totalement de la population handicapée. Certains médecins pédagogues, aidés par des mécènes, sont les premiers à avoir mené une action en faveur des personnes handicapées au XIX^{ème} siècle.

Pourquoi le législateur est-il intervenu si tardivement ? Devons-nous en déduire que rien n'avait été, jusque là, mis en œuvre afin de faciliter la vie des personnes handicapées ? Afin de répondre à ces questions et de comprendre la place de l'enfant handicapé dans le système éducatif français, il convient d'examiner la perception de la personne handicapée au fil de l'histoire et d'analyser le comportement des personnes valides à leur égard.

A- L'Antiquité : l'abandon des enfants handicapés

Durant l'Antiquité, la notion de difformité est plus large qu'aujourd'hui. En effet, tout ce qui n'est pas conforme à la norme, au sens strict, est considéré comme ce que nous appelons, de nos jours, un handicap. Cela est dû, notamment, au fait que toute anormalité est ressentie comme un signe, une malédiction divine. Les infirmes rencontraient à cette époque une hostilité très marquée et ce dès leur naissance. En effet, les parents disposent d'un droit de vie ou de mort sur leurs enfants, dès leur premier souffle.

A l'époque romaine, le *pater* est le maître absolu de la famille et il exerce une autorité discrétionnaire sur ses enfants[1]. Cette puissance paternelle est conçue comme un pouvoir entre

[1] Loi des Douze tables

© 2012 Tous droits réservés.

les mains du chef de la maison[1]. Il peut notamment accepter ou refuser l'enfant à sa naissance. S'il l'accepte, il accomplit un geste symbolique : il ramasse l'enfant qui a été posé à terre par la sage-femme. S'il le refuse, il donne l'ordre de l'exposer, ce qui implique la mort à brève échéance de l'enfant, sauf si quelqu'un le prend en charge. A Rome, l'abandon et l'exposition des enfants, en particulier les enfants malformés, est licite. Ce sont alors les Dieux qui décideront de leur destin. L'exposition ne concerne pas seulement les enfants difformes mais aussi les enfants illégitimes ou en surnombre[2]. Cette peur de la monstruosité peut également être reliée au culte qu'ont les Romains pour la beauté. De la même manière, l'exposition des enfants nouveau-nés est pratiquée partout en Grèce. Cela avait alors pour origine des raisons économiques : ces enfants étaient une charge supplémentaire pour la famille et n'apporteraient jamais de revenus (La notion de travail de la terre était très présente à l'époque).

A la fin de la République et sous l'Empire, la puissance paternelle se transforme peu à peu. Désormais, elle est considérée comme un *officium* : le père assume une mission, accomplit un devoir. Cela se répercute sur les différentes prérogatives du père qui sont restreintes.

Les enfants dont le handicap ne peut être décelé à la naissance ne font que rarement l'objet d'infanticide. Dès lors que les rites périnataux sont accomplis, l'enfant appartient à la communauté. Les personnes touchées par de lourds handicaps étaient rares, en raison du manque de soins à la naissance et aussi à cause des conditions de vie, du faible développement de la médecine. Mais, pour les mêmes raisons, les handicaps « fonctionnels » (estropiés, aveugles…), consécutifs à des accidents, étaient nombreux.

A la fin du IV^{ème} siècle, sous l'influence de l'Eglise, certaines constitutions impériales vont chercher à réprimer l'abandon. En 374, la constitution de l'Empereur Valentinien punit comme homicide le père qui provoque la mort d'un nouveau-né par exposition[3].

[1] GAUDEMET J., 2000, *Droit privé romain*, Montchrestien.
[2] STICKER H-J., 1996, « De quelques symbolisations de l'infirmité », *Filiation et handicap*, in *Contraste* n° 4, Paris.
[3] GAUDEMET J., 1959, Parents et enfants dans la doctrine patristique et la législation conciliaire du Bas-Empire, *Etudes d'histoire du droit privé offertes à PETOT P.*, p.223-229.

© 2012 Tous droits réservés.

B- Du Moyen Age à 1882 : la prise en compte des personnes en marge de la société aboutit à leur exclusion.

Au Moyen Age, la personne handicapée est à la fois perçue comme subissant les conséquences d'une faute qu'elle ou ses parents ont commise - c'est la peine à payer pour le péché de chair - mais en même temps, elle représente le Christ, et même elle peut en être l'incarnation. L'Ancien Testament précise d'ailleurs que l'infirme doit être socialement bien traité et objet de charité, il est le seul visage de Dieu. Néanmoins, les enfants étant considérés comme la « chose » de leurs parents, la population du Moyen Age imagine souvent qu'ils subissent les conséquences des crimes que leurs aïeux ont commis. Mais le handicap n'est la contrepartie du péché de chair que pour les enfants de ceux ayant commis ce péché.

1- La limitation progressive de l'abandon sous l'influence de l'Eglise

Les Germains privilégient les liens du sang, pourtant, ils connaissent la pratique de l'exposition des enfants. La décision semble appartenir au père mais la loi des Frisons attribue à la mère le droit d'exposer l'enfant avant de lui avoir donné le premier lait. Chez les Francs, il est difficile de déterminer si le père avait le droit d'abandonner ses enfants. Mais dans la pratique, les abandons étaient fréquents et une procédure pour régler le sort des enfants abandonnés avait été mise en place. A l'inverse, chez d'autres peuples, certaines lois barbares (celle des Wisigoths par exemple) semblent refuser ce droit d'abandon au père. Les femmes avaient probablement l'habitude de tuer l'enfant infirme[1].

L'Eglise est très vite intervenue et a lutté efficacement contre l'abandon qui a été interdit par différents conciles. Le droit d'exposer l'enfant est condamné au Moyen Age, sous l'influence du droit canonique. Les décrétales de Grégoire IX (1234) déclarent déchu de la puissance paternelle le père qui a exposé ou fait exposer ses enfants. La pratique laïque va dans le même sens. Les auteurs de droit coutumier sont unanimes à condamner l'exposition des enfants et les tribunaux n'hésitent pas à punir les parents qui exposent leurs enfants. Le dépôt des nouveau-nés ou même d'enfants plus âgés dans des établissements hospitaliers ou religieux est cependant toléré.

Au fil du temps, il sera admis que certaines maladies invalidantes se transmettent, en témoignent les vagues de répression qui ont touché les malades (lépreux…), la **notion de**

[1] DELUMEAU J., ROCHE D.,…, 2000, *Histoire des pères et de la paternité*, Larousse.

© 2012 Tous droits réservés.

péché est alors un peu écartée.

2 - L'influence de la science pour faire rentrer dans la norme les éléments déviants.

Au XVI^{ème} siècle, avec le développement du commerce, émerge l'idée selon laquelle les personnes handicapées doivent être enfermées[1]. Le fait d'avoir des invalides mendiant à proximité des échoppes est considéré comme un frein au négoce. Sous l'Ancien Régime, le droit d'enfermement concerne les enfants potentiellement délinquants mais aussi ceux qui étaient considérés comme « fous ». L'objectif est de préserver l'ordre bourgeois. La volonté de sauvegarder l'honneur familial constitue la première justification de la demande d'enfermement : par ce biais, il faut protéger toute la société. Une deuxième cause de l'enfermement est religieuse : il faut éduquer et civiliser les pauvres. Enfin, l'enfermement répond à une volonté de mettre les marginaux au travail[2].

Mais il n'existe que de rares asiles spécialisés et, la plupart du temps, les fous et les infirmes étaient enfermés dans des prisons avec les délinquants et criminels. Les soins y étaient inexistants. Peu à peu, le travail et les valeurs chrétiennes seront introduits dans ces établissements. Jusqu'à la Révolution, on ne notera aucun changement notable dans ces établissements. Les conditions d'hygiène y sont lamentables, les techniques médicales n'y ont pas leur place. Ces hôpitaux ressemblent, en fait, à des prisons. **La charité** sera alors remplacée par **l'assistance**, c'est-à-dire que les établissements recevant des invalides seront nationalisés.

Assez rapidement, tous ceux qui le peuvent seront mis au travail, dans des manufactures. Ceux qui ne peuvent pas travailler seront enfermés dans des asiles, dans des sections d'incurables des hôpitaux ou laissés dans leur famille. Parallèlement à cette évolution de la prise en compte de la personne handicapée, nous devons nous intéresser à la place que l'éducation nationale a réservée aux enfants handicapés. La scolarité a été voulue obligatoire par la Royauté en 1698 et en 1724 pour contraindre les enfants protestants à suivre un enseignement catholique.

Le premier a avoir eu une action en faveur des enfants sourds, au XVIII^{ème} siècle, est l'abbé de l'Epée. Grâce aux démonstrations faites en public, il parvint à persuader l'opinion que les sourds-muets n'étaient pas des idiots, comme on le pensait alors, mais étaient capables

[1] FOUCAULT M., 1975, *Surveiller et punir*, Gallimard.
[2] ARIAS M., 1995, *Handicapés et espaces urbains*, Thése, Toulouse, Université Le Mirail.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

de raisonner et même d'argumenter. En effet, les sourds-muets sont atteints d'une surdité (congénitale ou précoce) entraînant une mutité sans qu'il y ait pour autant de malformation de l'appareil phonatoire. L'abbé de l'Epée est le premier à avoir ouvert une école, généralisé un enseignement collectif.

Valentin Haüy, également collaborateur de l'abbé de l'Epée, s'intéressa aux jeunes aveugles. Il instruisit son premier élève aveugle à son domicile puis, à partir de 1785, il reçut d'autres enfants aveugles dans un pensionnat. Alors qu'au départ un seul élève était scolarisé dans un espace clos, qui n'était pas destiné à l'éducation, la scolarisation s'est faite dans un espace public, ayant vocation à servir de lieu d'enseignement. Ce changement a pour avantage de permettre, au travers de l'éducation, la socialisation qui se fait habituellement de manière naturelle.

Le premier texte imposant l'obligation scolaire est le décret Bouquier, publié le 29 frimaire an II (19 décembre 1793). Mais, faute de sanction, il n'était pas efficace et cette idée fut abandonnée quelques mois après, par la loi du 27 brumaire an III (17 novembre 1794)[1].

Ce n'est qu'à partir de la seconde moitié du XVIII^{ème} siècle que de réels progrès seront constatés à l'égard des aveugles et des sourds-muets : une rééducation spécifique verra le jour. Diderot[2] avait déjà montré que les aveugles pouvaient compenser leur sens manquant et ainsi s'adapter au milieu qui les entoure, à condition qu'ils soient éduqués de façon adéquate.[3]

Dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle, les découvertes de Louis Pasteur ont permis de prévenir et traiter les maladies causant des handicaps lourds. Peu à peu, des méthodes de rééducation fonctionnelle vont émerger. Mais pendant encore longtemps, elles ne seront utilisées que par des pionniers comme, par exemple, le Docteur Bourneville en France, Sir Ludwig Gutman en Grande-Bretagne… Dans les faits, les enfants jugés incurables ne seront l'objet d'attention que dans la première moitié du XIX^{ème} siècle. Tous les enfants âgés de 6 à 12 ans seront tenus de recevoir une éducation suite à la loi organique du 28 mars 1882[4]. Les enfants handicapés ne sont pas dispensés d'éducation. L'école devient une norme pour différencier les enfants dits « normaux » et ceux que l'on qualifie d' « anormaux ». Des dispositions ultérieures devaient définir la manière dont serait envisagé l'enseignement pour les enfants aveugles ainsi que pour les enfants sourds. Des dispenses étaient possibles auprès de l'Inspecteur d'Académie, d'après certificat médical attestant que l'enfant ne pouvait suivre un enseignement. A la même époque, quelques médecins et éducateurs se penchent sur le cas

[1] GREVET R., 2001, *L'avènement de l'école contemporaine en France (1789-1835)*, Presses universitaires du Septentrion.
[2] DIDEROT D., 2000 (1749), Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient, Flammarion.
[3] ARIAS M., 1995, *Handicapés et espaces urbains*, Toulouse, Université Le Mirail.
[4] ZAFFRAN J., 1997, Quelle école pour les élèves handicapés ?, La Découverte.

© 2012 Tous droits réservés.

des enfants qualifiés alors d'anormaux, aux déficients sensoriels et aux enfants « *idiots et dégénérés* ». Parmi ces médecins, nous pouvons citer Esquirol, Seguin, instituteur devenu médecin et Bourneville. Ce dernier avait deux objectifs principaux : augmenter le nombre des hôpitaux pour « idiots » et « dégénérés » et les transformer afin qu'ils deviennent des « lieux de traitement et d'éducation »[1].

Durant la période allant du Moyen Age à la fin du XIX^{ème} siècle, des changements notables s'opèrent. Malgré tout, les conditions de vie des personnes invalides restent extrêmement difficiles. L'abandon des enfants nés handicapés a fortement diminué, tous les invalides ont été mis au travail et ils ne sont plus officiellement exclus de la société même si, dans les faits, ils sont enfermés dans des hôpitaux ou des asiles. L'idée de solidarité nationale s'est développée au XIX^{ème} siècle. Au travers de la faiblesse, la maladie ou l'indigence de l'un de ses membres, c'est la société qui est touchée dans son intégralité. C'est pour cette raison que le corps social est amené à réagir, il ne saurait se satisfaire de cette situation.

Quels sont les éléments qui vont faire changer la société, au cours du XX^{ème} siècle, pour que les personnes handicapées qui, jusque là, étaient enfermées et exclues de la société, connaissent la situation qui est la leur de nos jours ?

C- De 1882 à nos jours : la personne handicapée devient une composante à part entière de la société.

Si la Révolution industrielle, au XIX^{ème} siècle, et la multiplication des accidents du travail qui en a résulté, avaient amorcé une évolution du regard porté sur les personnes handicapées[2], la première guerre mondiale constitue le véritable élément déclencheur d'une nouvelle ère en matière d'invalidité[3]. Le premier conflit mondial constitue un véritable traumatisme pour la population. Presque toutes les familles comptent parmi elles des victimes (blessés, invalides) à la suite de ce conflit. De plus, les militaires mais également les civils ont été touchés (*cf. illustrations 1 et 2*). Les différentes **infirmités** ne sont plus assimilées à une conséquence d'une faute commise mais peuvent résulter d'un élément extérieur à la personne

[1] HERMANGE C., 1983, « L'intégration : une volonté, un mythe ou une réalité ? », Les cahiers du CTNERHI, n°24.
[2] STICKER H-J., 1982, *Corps infirmes et sociétés*, Dunod.
[3] ARIAS M., 1995, *Handicapés et espaces urbains*, Thèse, Toulouse, Université Le Mirail.

© 2012 Tous droits réservés.

et touchent une population de plus en plus nombreuse.

© 2012 Tous droits réservés.

Illustration 1 : Invalides de guerre jouant aux cartes

Œuvre réalisée par : Otto DIX, 1920

© 2012 Tous droits réservés.

Illustration 2 : Prager Straße

Œuvre réalisée par : Otto DIX, 1920

© 2012 Tous droits réservés.

Les progrès opérés par la médecine ont aussi eu une importance considérable dans la façon de considérer les personnes handicapées. Les enfants atteints de handicap lourd, qui, jusque là, avaient peu de chance de survivre, sont de plus en plus nombreux. L'utilisation des prothèses se développe.

Parallèlement à cela, les personnes handicapées vont devenir de plus en plus visibles dans la société. Cela est dû notamment au fait qu'elles vont se regrouper en associations, elles vont parvenir à attirer l'attention grâce aux médias[1].

La découverte récente de maladies jusqu'alors inconnues, la trisomie 21 par exemple, va permettre de mieux faire connaître le handicap. Les changements de la société en elle-même sont également à l'origine d'une augmentation du nombre de personnes invalides, et par conséquent de leur plus grande visibilité au sein de notre communauté. Des éléments comme l'augmentation de la circulation, les progrès de la médecine (diminution du nombre de morts mais augmentation du nombre de personnes handicapées), le vieillissement de la population… sont « générateurs de handicaps »[2].

Au XIX^{ème} siècle, pour des raisons économiques, les enfants handicapés étaient dispensés de scolarité puisque celle-ci ne permettrait pas un accroissement de leurs compétences, et par la suite une augmentation des biens sociaux. Au XX^{ème} siècle, les personnes handicapées sont, à l'évidence, de plus en plus nombreuses. Il devient nécessaire de prendre en compte leurs besoins. Elles ne sont plus seulement une partie de la population qu'il faut aider mais elles sont perçues comme étant susceptibles de générer des recettes, il est donc bénéfique de répondre à leurs attentes, comme on le ferait pour n'importe quelle part de marché. La notion de « **réadaptation** »[3] émerge, ce qui implique une action en faveur des personnes handicapées totalement nouvelle par rapport à ce qui était pratiqué jusqu'alors.

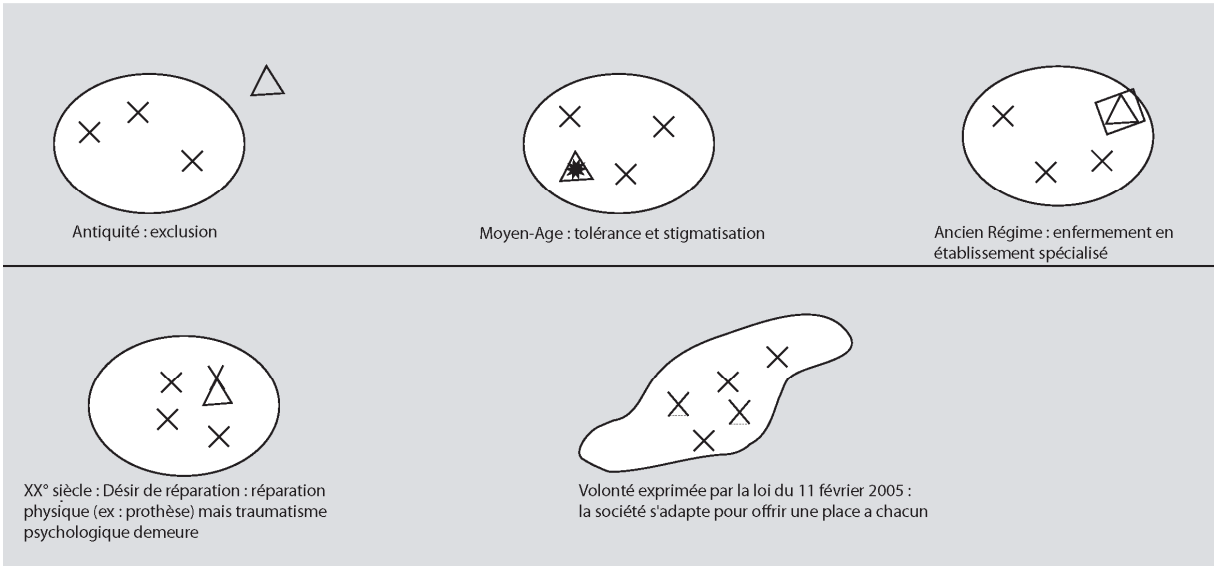
A la lecture de ce rapide résumé de l'histoire du handicap, nous pouvons considérer que l'évolution a été lente, que certaines pratiques nous semblent barbares (*Cf figure 1*). Mais nous devons garder à l'esprit que les mœurs évoluent rapidement. Ce que nous regardons aujourd'hui comme des réalisations de qualité pourront nous apparaître particulièrement inadaptées d'ici quelques temps. De plus, des pratiques telles que l'abandon des enfants

[1] BODIN F., 1999, Handicaps et sociétés, l'aménagement de l'espace comme concept d'intégration, Université de Caen, p.66 et suivantes.
[2] GHEKIERE J-F., 1998, met en évidence une relation entre vieillissement de la population et « usure de l'organisme » : « Etat de santé de la population âgée dans la ville : pour une remise en cause des indicateurs classiques du vieillissement des populations ? » in La ville des vieux, recherche sur une cité à humaniser, Ed. de l'aube, « p49 ».
[3]BODIN F., 1999, Op. Cit., Université de Caen.

© 2012 Tous droits réservés.

handicapés, qui nous semblent *a priori* d'un autre âge, se pratiquent encore de nos jours. La législation américaine en matière d'adoption autorise en effet les parents à revenir sur l'adoption quand ils découvrent que le bébé, qu'ils ont choisi, est atteint d'un handicap mental.

Figure 1: Evolution de la perception de la personne handicapée au cours de l'Histoire



Conception : C. BROUX, 2009

D'après Pascal Prayez : Le miroir du handicap – A propos de l'illusion réparatrice

Nous devons également rester vigilants. Si d'indéniables progrès ont été faits, il y eut également des retours en arrière. La langue des signes, inventée en 1620 par un moine espagnol, a été interdite officiellement au XIX^{ème} siècle. Elle était considérée comme la « langue des singes » et aussi comme un moyen de communication pour les militaires. Il faudra attendre janvier 1991 pour que cette interdiction soit levée[1] et que l'éducation bilingue des sourds soit autorisée ! Ce n'est qu'avec la loi du 11 février 2005 que cette langue sera reconnue comme une langue à part entière[2].

[1] LABORIT E., *Le cri de la mouette*, Ed. Laffont 1994 cité par COHEN S. dans Handicapés : accueil depuis l'enfance, PUF, 1999, p. 11.

[2] Les articles 19 et 75 transposés respectivement aux articles L. 112-3 et L. 312-9-1 du Code de l'Education.

© 2012 Tous droits réservés.

II - EDUCATION SPECIALISEE : UN PROGRES EN FAVEUR DE L'EDUCATION MAIS BASE SUR LA SEGREGATION

Il convient d'analyser la prise en compte historique des élèves et étudiants handicapés par le « monde » de l'éducation pour comprendre la situation actuelle. La lente reconnaissance des droits des personnes handicapées laisse présager une très faible voire une absence de prise en compte des élèves handicapés par le système éducatif.

A la suite des travaux de Bourneville, la loi du 15 avril 1909, première loi sur l'éducation spécialisée, prévoit la création de classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et de classes autonomes de perfectionnement[1]. Le système éducatif est un élément permettant de défendre les valeurs de la République dont celles de justice et d'égalité. Même les enfants « anormaux » doivent trouver leur place, en fonction de leurs compétences, au moyen de ces classes de perfectionnement[2].

Mais, la création de ces établissements était à la charge financière des communes et venait s'ajouter aux besoins très importants de la scolarisation qualifiée de « normale ».

En 1935, le gouvernement Laval en la personne de son ministre de l'Education Nationale, Jean Zay, met en œuvre la réorganisation de l'enseignement des « *arriérés* ». Le 1er février 1936, seules 150 classes de perfectionnement existaient en France, pour la plupart à Paris et dans la Seine. En 1936, avec le Front Populaire, est créé un sous-secrétariat à la Protection de l'Enfance[3]. Des efforts considérables sont réalisés puisque le nombre de classes de perfectionnement augmente, des stages de formation spécifique pour l'enseignement aux

[1] COHEN S., 1990, Handicapés : l'accueil depuis l'enfance, PUF, p.7 ; HERMANGE C., 1983, L'intégration : une volonté, un mythe ou une réalité ?, Les cahiers du CTNERHI, n°24.
[2] ZAFFRAN J., 1997, *Quelle école pour les élèves handicapés ?*, Paris, La Découverte, pp 29 et suivantes.
[3] HERMANGE C., 1983, « L'intégration : une volonté, un mythe ou une réalité ? », *Les cahiers du CTNERHI, n°24.*

© 2012 Tous droits réservés.

enfants arriérés sont créés, et des maîtres sont formés. Mais aucun financement spécifique n'est accordé par le Ministère de l'Education Nationale. De ce fait, ce sont essentiellement des établissements privés qui assureront l'accueil des enfants handicapés. De plus, les enfants accueillis dans ces classes ont des difficultés très différentes les uns des autres : il s'agit d'enfants touchés par un handicap mental, moteur ou sensoriel mais aussi d'enfants instables ou en danger moral. Cela est dû en partie à l'absence d'établissements spécialisés, qui pousse les parents à inscrire leurs enfants dans ces classes, faute d'un accueil spécifique.

La loi du 5 janvier 1959 prévoit la possibilité d'accueillir les enfants handicapés moteurs dans les établissements scolaires ordinaires et ce texte remarque : « *On leur évite ainsi l'éloignement familial presque toujours préjudiciable à leur éducation et ils peuvent trouver dans le travail en commun avec des enfants de leur niveau, les encouragements et le réconfort dont ils ont tant besoin.* » Mais aucune obligation n'est faite aux directeurs qui restent seuls maîtres de la décision d'accepter ou non d'accueillir un enfant handicapé dans leur école. Dans l'hypothèse où le directeur de l'école souhaite intégrer un enfant handicapé, aucun texte législatif n'oblige la commune, propriétaire de l'école, à faire des travaux de mise en accessibilité. En 1965 sont créées les sections d'éducation spécialisée, pour les déficients intellectuels légers, prévues dans un collège sur quatre.

Au début des années 1970, les notions de ségrégation et de marginalisation sont reléguées et les associations de parents d'enfants handicapés réclament le droit, pour leurs enfants, de poursuivre leur scolarité en milieu ordinaire. Il faudra attendre la loi sur l'éducation du 11 juillet 1975[1] pour que soient mises en place des structures de soutien et de soin dans les écoles et les collèges. Mais le décret concernant les lycées, bien que publié après la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975, ne prévoyait aucun dispositif similaire.

En fonction du type de handicap, il existe différents établissements spécialisés susceptibles d'accueillir les enfants.

Concernant le handicap intellectuel, les enfants sont pris en charge par des instituts médico-pédagogiques ou médico-professionnels. Ces établissements accueillent également des enfants ou adolescents touchés par des troubles associés tels que des troubles de la personnalité, des troubles liés à l'épilepsie, des troubles moteurs ou sensoriels, des problèmes liés à la communication… Ces instituts accueillent en général des enfants ou adolescents qui ont des besoins particuliers dans les domaines psychologique et psychopathologique, ou qui ont besoin de rééducation en termes d'orthophonie, de kinésithérapie, de psychomotricité…

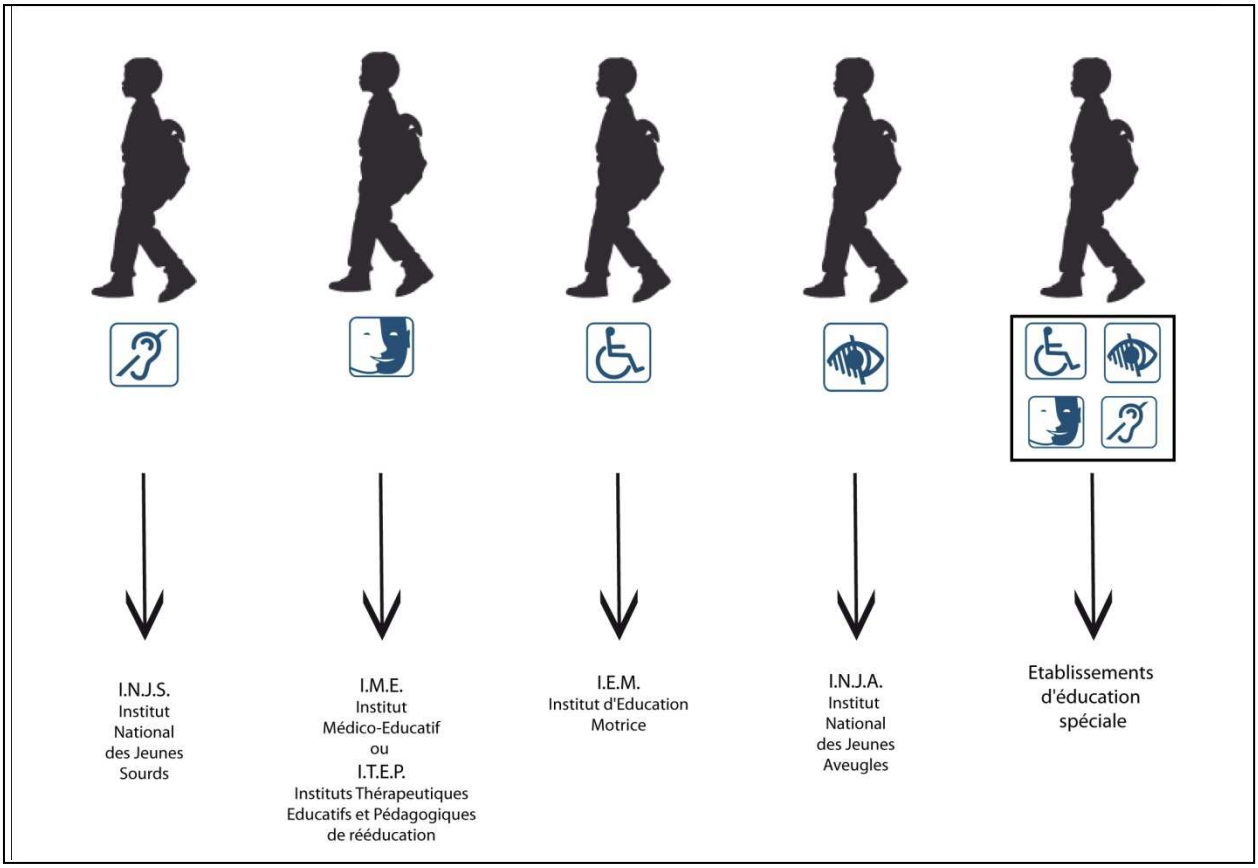
[1] Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'Education (Loi HABY).

© 2012 Tous droits réservés.

Un projet éducatif, thérapeutique et pédagogique est établi pour chaque enfant. La prise en charge a pour but d'amener l'enfant à un niveau culturel optimum et de lui offrir un enseignement. Elle tient compte de soins et de la rééducation et comporte un suivi médical régulier. Elle permet à l'équipe qui a en charge l'enfant d'accompagner la famille et l'entourage de l'enfant. Les différents établissements, généralement spécialisés en fonction du type de handicap, permettent à l'enfant de réaliser son projet personnalisé de formation. Les instituts médico-éducatifs (I.M.E.) accueillent des enfants et adolescents déficients intellectuels. Les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques de rééducation (I.T.E.P.) accueillent des enfants dont les troubles du comportement gênent la socialisation et l'accès aux apprentissages. Les enfants ayant une déficience physique restreignant leur autonomie sont accueillis dans les instituts d'éducation motrice (I.E.M.). Les enfants touchés par plusieurs handicaps restreignant leur autonomie sont accueillis dans des établissements d'éducation spéciale. Enfin, les déficients sensoriels peuvent suivre leur scolarité dans des I.N.J.S. (Institut National des Jeunes Sourds) pour les malentendants ou I.N.J.A. (Institut National des Jeunes Aveugles) pour les malvoyants. Cette répartition des enfants, en fonction de leur déficience, peut être schématisée comme suit :

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Figure 2 : Les établissements spécialisés en fonction du type de déficience



Réalisation : C. BROUX, 2010

Les enseignants spécialisés sont des enseignants « ordinaires » qui, en plus, sont titulaires d'un certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (C.A.P.A.-S.H.). La formation préparatoire à ce certificat se déroule en trois phases de formation :

- Des pratiques pédagogiques différenciées et adaptées aux besoins particuliers des élèves.
- Des pratiques professionnelles au sein d'une équipe pluricatégorielle.
- Des pratiques professionnelles prenant en compte les données de l'environnement familial, scolaire et social[1].

Les enseignants peuvent ainsi compléter leur formation professionnelle initiale et acquérir les compétences nécessaires à l'exercice des nouvelles fonctions auxquelles ils se destinent.

En parallèle de l'éducation spécialisée, nous pouvons constater une évolution de la

[1] Décret n°2004-13 du 5 janvier 2004 créant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap et le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

© 2012 Tous droits réservés.

vision de l'éducation devant être offerte à l'enfant déficient, que nous détaillerons ultérieurement.

Le véritable défi de la scolarisation des enfants déficients en milieu ordinaire est la formation de citoyen à part entière.

Cette évolution de l'éducation des enfants handicapés est liée à une évolution sociologique du handicap.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

III - LE HANDICAP : UNE THEMATIQUE A ANALYSE VARIABLE EN FONCTION DE LA DISCIPLINE SCIENTIFIQUE

En France, à la différence d'autres pays comme par exemple la Grande-Bretagne, les pays d'Amérique du nord ou les pays scandinaves, la question du handicap ne constitue pas un grand domaine scientifique à part entière[1]. Si la médecine est la principale discipline traitant du handicap, l'impact d'autres disciplines n'est pas négligeable dans la compréhension de cette thématique.

Le terme de « handicap » fait son apparition au XX^{ème} siècle[2]. Nous n'entrerons pas ici dans le détail d'une analyse des termes applicables au handicap, cette étude ayant déjà été faite auparavant notamment par des auteurs tels que Sticker, Hamonet, Zaffran, Bodin. Il nous semble cependant utile de connaître la réalité qui se trouve derrière ces mots.

A l'origine, le handicap concerne le domaine des jeux de hasard. L'expression « *hand in the cap* », qui signifie « *main dans le chapeau* », est tout d'abord utilisée pour les courses de chevaux. Les animaux n'ayant pas le même poids, les mêmes capacités physiques, il était procédé à un tirage au sort afin que les jockeys se voient attribuer une monture au hasard. Par la suite, le terme sera utilisé pour qualifier un « désavantage supporté par un concurrent ».

Mais les termes ayant servi à désigner les personnes atteintes d'un handicap ont beaucoup évolué.

Tout d'abord, les enfants ayant un handicap étaient désignés sous le terme de « crétin ». Il s'agit d'un dérivé du mot « chrétien » puisque les personnes atteintes d'une déficience étaient, au Moyen-Age, accueillies dans des monastères. Au XIX^{ème} siècle, les

[1] Rapport de l'Observatoire national sur la formation, la recherche et l'innovation sur le handicap - 2008 FRANCE. Délégation interministérielle aux personnes handicapées; Observatoire national sur la formation, la recherche et l'innovation sur le handicap, page 27.
[2] Nouveau dictionnaire étymologique et historique, Larousse, 2007.

© 2012 Tous droits réservés.

termes « anormaux », « idiots et dégénérés », « arriérés » ou « imbéciles »[1] vont faire leur apparition. Esquirol qui va passer de l'idiotie à la démence en les différenciant. La démence est une perte progressive des facultés intellectuelles, alors que l'idiotie est l'état. Seguin va différencier les idiots, les imbéciles et les débiles.

Au début du XX^{ème} siècle, Binet et Simon reprennent la différenciation de Seguin pour leur échelle métrique[2]. Pour eux, est **idiot** tout enfant qui n'arrive pas à communiquer avec ses semblables, ils ont un âge mental correspondant à 0-2 ans et sont inaptes à la parole.
Est **imbécile** tout enfant qui n'arrive pas à communiquer par écrit avec ses semblables, ni lire, ni écrire. Ils sont inaptes au langage écrit, âge mental de 3 à 7 ans.
Est **débile** tout enfant qui sait communiquer par écrit avec ses semblables par la parole et par écrit mais qui a un retard mental dans ses études, âge mental de 8 à 12 ans.

Puis, des termes tels qu' « invalides », « impotents » ont fait leur apparition. Le terme « handicap » ne sera introduit dans le langage courant en France qu'à partir de 1975[3].

Notons enfin qu'il est nécessaire de faire une distinction entre « handicapé » et « personne handicapée ». En effet, désigner la personne handicapée sous le seul vocable « handicapé » revient à nier une partie de ce qui la qualifie : les invalides sont avant tout des « personnes ».

[1] VIAL M., 1990, *Les enfants anormaux à l'école*, Armand Collin.
[2] BINET A. et SIMON Th., 2004, L'élaboration du premier test d'intelligence, Œuvres choisies, L'Harmattan.
[3] KOMPANY S., 2008, *Accessibilité pour tous, la nouvelle réglementation*, Ed. du Puits Fleuri.

© 2012 Tous droits réservés.

Illustration 3 : Les personnes à mobilité réduite

Source : http://www.certu.fr/fr/_Projets_transversaux-n206/Ville_accessible_a_tous-n208/Pourquoi_ce_programme_-n600/IMG/cache-265x303/pers_a_mob-265x303.jpg

La définition de la personne handicapée résulte en France de la définition du handicap donnée par l'article 2 de la loi du 11 février 2005 : « *Constitue un handicap 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.* »

© 2012 Tous droits réservés.

Tableau 1 : Définitions relatives au handicap

Handicap	Constitue un handicap 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.
Déficience	Perte de substance ou altération d'une structure ou fonction (psychologique, physiologique ou anatomique) ; la déficience correspond donc à la lésion (amputation, lésion de la moelle, dégénérescence d'un nerf,…) et/ou un déficit en résultant (exemple : paraplégie, ankylose, aphasie, surdité, incontinence urinaire,...).
Personne en situation de handicap	Personne qui ne peut effectuer, du fait de l'environnement dans lequel elle se trouve, des gestes en toute autonomie (par exemple, se déplacer, s'orienter…).

Réalisation : C. BROUX, 2010
Sources : Loi du 11 février 2005, Classification des conséquences des maladies, Paris, CTNERHI et INSERM

D'un point de vue sociologique, nous pouvons retenir l'approche de Zaffran de l'évolution de la place de l'enfant handicapé dans l'école ordinaire. Ce sociologue distingue trois grandes périodes au cours du XX^{ème} siècle. Du début du XX^{ème} siècle aux années 1940, l'intégration scolaire obéissait à une logique ségrégative, donc de séparation spatiale, sociale des élèves. Les années 1940 aux années 1970 étaient caractérisées par une logique d'adaptation. Il s'agit là d'une volonté d'agir sur les élèves, de les amener à s'adapter au monde qui les entoure. C'est aux élèves de faire des efforts pour atteindre les objectifs fixés pour les élèves ordinaires pour faire partie de la société. Des années 1970 jusqu'à maintenant, une logique d'intégration s'est mise en place[1]. Hamonet et de Jouvencel[2] donnent de l'intégration l'exemple suivant : *« Dans le cas d'un élève malentendant qui est placé trop loin du professeur et qui a des difficultés à suivre le cours, il y a insertion sans intégration : celle-ci sera réalisée lorsque l'élève sera plus près du professeur ou bien lorsque la classe sera équipée d'une boucle sonore. »*

A la suite de la massification de l'accès aux études supérieures et comme les élèves déficients ont vu peu à peu reconnaître leur « éducabilité », le nombre d'enfants déficients augmente en milieu ordinaire. Il apparaît alors important de ne pas faire une nouvelle catégorie « d'exclus de l'intérieur ». Sous cette expression, le sociologue Bourdieu[3] définissait les enfants issus des classes populaires qui dans les années 1950 ont eu un droit

[1]ZAFFRAN J., 2007, *L'intégration scolaire des handicapés*, L'Harmattan, pages 36 et suivantes
[2]HAMONET C., DE JOUVENCEL M., 2005, *Handicap - Des mots pour le dire Des idées pour agir*, Connaissances et savoirs.
[3]BOURDIEU P., 1993, *La misère du monde*, Editions du Seuil.

© 2012 Tous droits réservés.

d'accès à l'enseignement supérieur mais qui, dans les faits, demeuraient exclus. En permettant la scolarisation des enfants en situation de handicap dans les établissements ordinaires mais sans l'accompagner d'aménagements spécifiques, de formation… la conclusion de l'intégration en milieu ordinaire serait, dans de nombreux cas, la création de nouveaux exclus de l'intérieur. Cette exclusion de l'intérieur serait encore plus rapide et sournoise si des classes réservées à un certain type de déficience étaient créées. Ainsi, pour mieux intégrer les sourds, leur permettre d'échanger avec leurs camarades, pour les faire évoluer dans un meilleur environnement identitaire, certains seraient tentés de créer, au sein des établissements ordinaires, des Unités Pédagogiques d'Intégration pour les sourds. Cela aboutirait à une exclusion à l'intérieur du système ordinaire.

Depuis la déclaration de Salamanque, nous pouvons noter une évolution de la notion de situation de handicap vers des besoins éducatifs spéciaux ou particuliers[1]. Ce terme est, comme la notion de « handicap », d'origine anglo-saxonne[2]. Pour qu'une personne entre dans cette « catégorie », elle devra être dans l'incapacité d'atteindre certains objectifs[3], comme par exemple atteindre un certain quotient intellectuel. De ce fait, on revient à une classification proche de la définition médicale du handicap, qui avait été remise en cause. La seule différence est que les objectifs à atteindre ne reposent plus sur des critères médicaux mais sur des critères éducatifs.

La reconnaissance administrative du handicap est délivrée par la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (C.D.A.P.H.).Pour cela, il existe un barème[4], inspiré des concepts de déficience, incapacité et désavantage proposés par l'O.M.S. Ce barème permet d'établir le taux d'incapacité des personnes. En fonction de ce taux, différents droits sont accordés. Par exemple, une carte d'invalidité est délivrée à une personne ayant une incapacité évaluée à 80%[5]. Pour chaque type de déficience, il existe des critères normés permettant de « catégoriser » le handicap. Une personne atteinte de cécité sera celle dont la vision centrale est nulle ou inférieure à 1/20° de la vision normale[6]. Il en va de même pour la déficience auditive, intellectuelle. Ce sont ces « catégories » qui permettent de bénéficier de certaines mesures telles que des mesures d'accompagnement par exemple.

[1] Le terme « particulier » est préféré car moins stigmatisant.
[2] CASANOVA R., Cahiers pédagogiques, n°428, 14 novembre 2004, dossier « De l'enseignement spécialisé à l'intégration dans l'Ecole », Des besoins éducatifs spéciaux à l'intégration à rebours.
[3] HOLT L., (Dis)abling children in primary school micro-spaces:geographies of inclusion and exclusion, Health & Place 9 (2003) 119–128.
[4] Décret n°2007-1574 du 6 novembre 2007 modifiant l'annexe 2-4 du code de l'action sociale et des familles établissant le guide-barème pour l'évaluation des déficiences et incapacités des personnes handicapées.
[5] Article L241-3 du Code de l'action sociale et des familles.
[6] Article D245-9 du Code de l'action sociale et des familles.

© 2012 Tous droits réservés.

En matière d'Education, le handicap est un domaine qui a longtemps fait l'objet d'un traitement spécifique : écoles spécialisées, enseignants spécialisés... Les revues concernant le handicap ont suivi la même logique : elles restent encore associées à l'éducation spécialisée. L'obligation de scolarisation des élèves handicapés étant récente, les revues, recherches, enquêtes traitant du handicap concernent l'éducation spécialisée et non pas, ou peu, l'éducation ordinaire.

Certaines personnes sans gêne apparente dans leur mobilité peuvent éprouver des difficultés à se déplacer : les personnes touchées par un handicap mental, des troubles auditifs, sont parfois gênées ou en danger lorsqu'elles se déplacent. Du fait de la diversité des situations qui peuvent être rencontrées, un concept apparaît en 1995 : l'handimension[1].
L'handimension résulte de plusieurs constats :

- L'analyse des ruptures de la chaîne de déplacement indique que la ville n'est pas accessible aux personnes en situation de handicap[2].
- La législation de 1975 et ses textes d'application ne prenaient pas en compte tous les types de déficiences et réduisait la personne handicapée à la personne utilisatrice d'un fauteuil roulant.
- Jusque là, la question du handicap n'avait fait l'objet en France d'aucune étude à l'échelle d'un espace géographique aussi vaste que la ville même si des architectes tels que Louis Pierre Grosbois avait évoqué cette problématique à l'échelle du bâtiment.
- Les acteurs de la ville (architectes, politiques, aménageurs) n'intègrent pas les besoins de chacun dans leurs projets. L'absence de prise en compte de l'accessibilité peut s'expliquer par les préjugés historiques, la culture professionnelle, le manque de formation.

Il s'agit donc de « *concevoir et réaliser tous les projets de construction sur la base des dimensionnements liés aux différentes formes de handicap* »[3] et d'intégrer ainsi l'accessibilité aux personnes en situation de handicap à tout aménagement urbain. En d'autres termes, il faut **dimension**ner l'espace sur la base des **handi**caps et ainsi faire de ce qui apparaissait dans un premier temps comme une spécificité un bienfait pour tous.

[1] Concept mis en place par Franck Bodin en 1995 dans le cadre du renouvellement urbain de la ville de Caen dans le Calvados.
[2] F. BODIN et P. SALINAS ont répertorié durant six mois l'ensemble des ruptures de la chaîne de déplacements de la ville de Caen, en 1996
[3] BODIN F., COLLIN I., L'accessibilité des lieux à vocation culturelle - Lille, capitale européenne de la culture en 2004.

© 2012 Tous droits réservés.

© 2012 Tous droits réservés.

CONCLUSION CHAPITRE PREMIER

En France, et plus généralement dans le monde occidental, la perception du handicap a évolué au fil des siècles, comme nous l'avons vu en introduction. Il en est de même de l'éducation des enfants handicapés, ce n'est d'ailleurs que récemment qu'une place a été faite dans l'école ordinaire aux enfants déficients.

Ainsi, ce chapitre retrace le long chemin parcouru depuis l'abandon des enfants handicapés sous l'Antiquité et met en exergue l'évolution en faveur de l'intégration des personnes handicapées dans la société. Certains, notamment les associations, se plaignent de ce que les avancées ont été rares. L'obligation d'accessibilité pour les personnes handicapées motrices n'existe que depuis 1975, mais elle est l'aboutissement de ces mutations de la société.

L'évolution de l'éducation en faveur des enfants handicapés a suivi la même logique : d'abord une exclusion totale puis une marginalisation, une intégration dans des classes spécialisées à l'école ordinaire pour aboutir à la volonté d'inclusion et de scolarisation dans les mêmes établissements. L'intégration de tous les enfants en milieu ordinaire résulte de cette lente évolution de la société et en est le parallèle.

Cette lente évolution de la société et de l'Education vis-à-vis des personnes déficientes est une des raisons du peu d'intérêt suscité, pendant longtemps, par la thématique du handicap dans les domaines scientifiques. Les termes employés pour définir les personnes déficientes sont une preuve supplémentaire de la lente évolution des mentalités.

Après avoir abordé la perception du handicap qui est faite par la société dans son ensemble, l'éducation spécialisée et les sociologues, il nous faut analyser quelle a été l'influence des législateurs (nationaux ou internationaux) ou au contraire leurs réactions face aux attentes de la société civile. Un mouvement de protection des populations déficientes a-t-il vu le jour ou, au contraire, les Etats se sont-ils trouvés dans l'impossibilité de parvenir à un consensus en matière de handicap, faute de socle culturel commun ? L'Europe peut-elle être un élément moteur de l'intégration des personnes déficientes ?

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

CHAPITRE 2

LA PROTECTION JURIDIQUE DE LA PERSONNE DEFICIENTE PAR LES TEXTES INTERNATIONAUX ET NATIONAUX

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

L'obligation éducative et le droit à l'éducation sont consacrés depuis de nombreuses années par un certain nombre de textes internationaux, européens et nationaux tels que le préambule de la Constitution de la V^{ème} République qui reprend la liste des droits inscrits dans celui de la Constitution de la IV^{ème} République, le Code de l'éducation… Ces droits étaient avant tout conçus pour les élèves « ordinaires ». Dans les faits, les élèves déficients ne disposaient d'aucune disposition juridique pour faire reconnaître leur droit à la scolarisation en milieu ordinaire.

Les politiques du handicap menées par les pays industrialisés sont, pendant longtemps, demeurées très restreintes : elles se limitaient à une aide sanitaire et financière aux personnes ne pouvant vivre de manière autonome. Comme nous l'avons vu précédemment, les actions en faveur des personnes handicapées se sont développées au cours de la seconde moitié du XX^{ème} siècle, notamment en ce qui concerne l'insertion et la réinsertion dans la vie professionnelle. Scolariser des enfants en situation de handicap n'était pas une priorité. Puis, des mesures destinées à améliorer la vie quotidienne des personnes à mobilité réduite ont été adoptées. Des organisations internationales, comme l'Organisation Mondiale de la Santé (O.M.S.), se sont penchées sur ce sujet, posant les bases d'une définition du handicap.

L'Union Européenne également, en déclarant l'année 2003 comme étant l'« année européenne des personnes handicapées » a mené une action de grande ampleur en faveur des personnes handicapées. Les textes européens, s'ils n'ont pas de valeurs contraignantes, ont au moins la vocation d'harmoniser les politiques nationales européennes en matière de handicap. Ce sont surtout les Etats eux-mêmes qui ont la possibilité de mener des politiques concrètes visant à améliorer les conditions de vie des personnes handicapées et, au-delà, des populations en situation de handicap. Nous analyserons la succession de ces textes de manière chronologique, ce qui nous permettra de comprendre l'évolution qui a conduit les différents législateurs à l'état actuel du droit.

La politique mise en œuvre par la France retiendra tout particulièrement notre attention, tant en ce qui concerne les différents textes ayant amené à la réforme de 2005 qu'en ce qui concerne la loi du 11 février 2005 en elle-même. En effet, les lois suivent les changements sociétaux. Après avoir examiné dans un premier paragraphe les changements historiques dont a bénéficié la politique du handicap et après avoir examiné en début de ce chapitre le contexte législatif international, nous analyserons les nouvelles règles françaises gérant le handicap.

© 2012 Tous droits réservés.

I - LA RECONNAISSANCE ET LE RESPECT DES DROITS DES PERSONNES HANDICAPEES : VERS UN CONSENSUS INTERNATIONAL.

A l'échelle internationale, la place faite aux personnes handicapées[1] est différente en fonction des sociétés. En fonction des cultures, des coutumes, des traditions, les personnes handicapées sont plus ou moins prises en considération, le cadre de vie dans lequel elles évoluent leur est plus ou moins adapté. Ces différences sont une des raisons pour lesquelles les conventions internationales multilatérales traitant du handicap sont rares et quand elles existent, elles ne sont ratifiées que par seulement quelques Etats ou n'ont valeur que de recommandation.

Nous pouvons néanmoins en identifier quelques-unes qui, même si elles ne portent pas directement sur les droits des personnes handicapées, ne doivent pas être négligées du fait de leur influence sur les orientations politiques suivies nationalement.

A- L'action menée par l'Organisation des Nations Unies en vue d'abolir toute discrimination fondée sur le handicap

La Charte des Nations Unies du 26 juin 1945 proclame dans son article 45 : *« Le respect des droits fondamentaux de l'homme, de la dignité et de la valeur de la personne humaine, dans l'égalité des droits des hommes et des femmes, sans distinction de race, de sexe, de langue ou de religion. »* Par là, il faut comprendre que chaque personne, qu'elle soit

[1]Nous emploierons ici les termes employés par les textes juridiques, même s'ils ne respectent pas la terminologie que nous avons définie précédemment. En effet, ces textes internationaux sont généralement issus d'un consensus puis transposés dans les droits nationaux des Etats où ils s'appliquent. Le vocabulaire employé n'est par conséquent pas nécessairement le même que celui que nous avons défini précédemment.

© 2012 Tous droits réservés.

valide ou non, dispose d'un droit à l'éducation, au travail et à l'égalité de traitement. Ces droits sont reconnus et affirmés dans différentes législations nationales, dont la législation française. Mais aucune sanction n'est prévue en cas de non-respect de ce texte. Seule la réprobation internationale peut avoir une influence et amener un Etat à respecter un de ces droits.

La Déclaration universelle des droits de l'homme (10 décembre 1948), dans son article premier, affirme l'égalité entre tous, sans discrimination fondée sur quelque situation que ce soit. De plus, cette déclaration affirme le droit à l'éducation pour tous sans distinction (article 26).

En 1975, l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies proclamait la déclaration des droits des personnes handicapées qui définit comme telle toute personne dans l'incapacité d'assurer par elle-même tout ou partie des nécessités d'une vie individuelle ou sociale normale, du fait d'une déficience, congénitale ou non, de ses capacités physiques ou mentales. A partir de cette date, les textes visant à affirmer les droits des personnes handicapées se sont multipliés.

Le 3 décembre 1982 est adoptée une résolution des Nations Unies qui allie handicap et environnement : *« Le handicap surgit quand ces personnes rencontrent des obstacles culturels, matériels ou sociaux, qui les empêchent d'accéder aux divers systèmes de la société qui sont à la portée de leurs concitoyens. Le handicap réside donc dans la perte ou la diminution de la possibilité de participer, sur un pied d'égalité, avec les autres individus à la vie de la communauté.* » Cette résolution s'inscrit dans la lignée des travaux de Wood[1], qui a mis en évidence l'interaction entre handicap et environnement.

Le 20 décembre 1993, à l'issue de la « décennie des personnes handicapées », l'Organisation des Nations Unies (O.N.U) a adopté une résolution intitulée « Règles pour l'égalisation des chances des handicapés »[2]. Cette résolution, également appelée agenda 22, fixe les vingt-deux règles pour améliorer les conditions des personnes handicapées dans la société, dans l'exercice de leurs droits fondamentaux et dans la participation pleine et entière, au même titre que les personnes valides, à la vie de la société. L'interaction entre environnement et situation de la personne est entièrement reconnue. Cela aura pour conséquence de mettre l'accessibilité

[1] Voir paragraphe suivant.
[2] http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissrfr0.htm Page consultée le 20 juin 2009.

© 2012 Tous droits réservés.

au centre des dispositifs pour compenser le handicap. Par égalisation des chances, il faut entendre le processus par lequel chaque élément de la société (cadre matériel, services, informations…) sont rendus accessibles à tous y compris aux personnes handicapées. C'est dans les structures ordinaires que ces personnes doivent recevoir les services dont elles ont besoin et auxquels elles ont droit. Tout doit être mis en œuvre pour que chacun puisse participer à la vie de la société dans l'égalité. L'agenda 22 n'a été suivi d'application en droit français que récemment. Il a pour cela fallu attendre l'entrée en vigueur de la Convention de l'O.N.U. relative aux droits des personnes handicapées[1], du 13 décembre 2006. Celle-ci est entrée en vigueur le 3 mai 2008. Elle a été ratifiée par la France ainsi que par 88 autres Etats (*Cf. figure n°3*). Ce traité, contrairement aux précédents, qui mettaient l'accent sur la dimension médicale, met en avant la dimension sociale de la vie des personnes handicapées. Ce traité donne une définition de la notion de conception universelle : il s'agit de la conception de produits, d'équipements, de programmes et de services qui puissent être utilisés par tous sans que cela demande d'adaptation spécifique, sans être pour autant opposé à la conception d'appareils destinés à des catégories particulières de personnes handicapées. Une des principales mesures de cette convention est l'identification et l'abolition des barrières à l'accessibilité. L'accessibilité aux écoles est expressément prévue dans l'article 9 : *« Afin de permettre aux personnes handicapées de vivre de façon indépendante et de participer pleinement à tous les aspects de la vie, les États Parties prennent des mesures appropriées pour leur assurer, sur la base de l'égalité avec les autres, l'accès à l'environnement physique, aux transports, à l'information et à la communication, y compris aux systèmes et technologies de l'information et de la communication, et aux autres équipements et services ouverts ou fournis au public, tant dans les zones urbaines que rurales. Ces mesures, parmi lesquelles figurent l'identification et l'élimination des obstacles et barrières à l'accessibilité, s'appliquent, entre autres :*

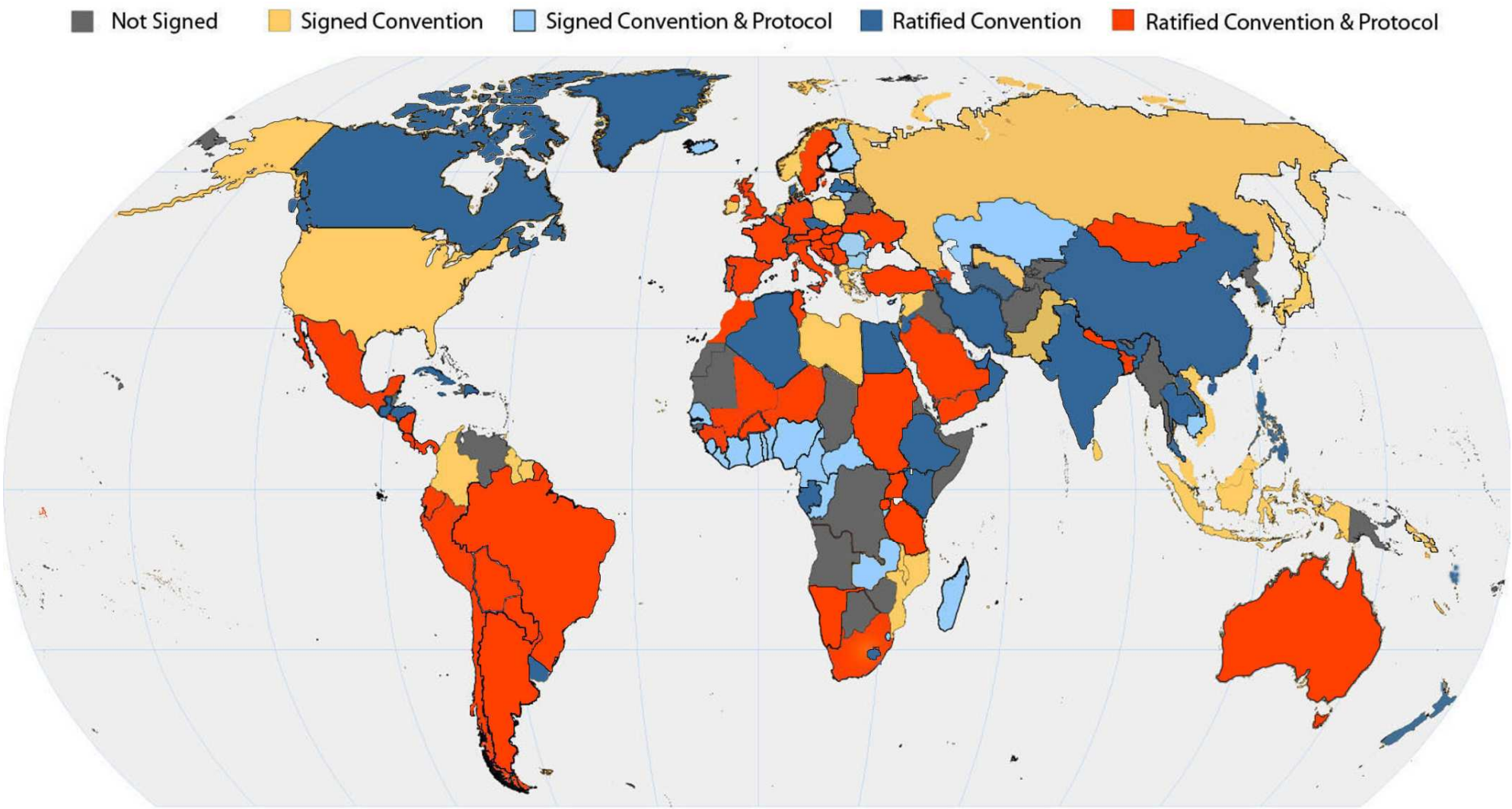
a) Aux bâtiments, à la voirie, aux transports et autres équipements intérieurs ou extérieurs, y compris ***les écoles****, les logements, les installations médicales et les lieux de travail […]»*

[1] http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvf.pdf

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

Figure 3 : Carte des signatures et ratifications de la résolution « Agenda 22 »



Source : http://www.un.org/disabilities/documents/maps/enablemap.jpg

http://doc.univ-lille1.fr

Thèse de Carole Broux, Lille 1, 2011

L'Organisation des Nations Unies (O.N.U.) a adopté, le 4 mars 1994, en Assemblée Générale[1], une classification des handicaps qui définit l'incapacité et le handicap : l'incapacité recouvre à elle seule de nombreuses limitations fonctionnelles différentes, qui peuvent frapper tout individu. L'incapacité peut être d'ordre physique, intellectuel ou sensoriel, ou tenir à un état pathologique ou à une maladie mentale. Ces déficiences, états pathologiques ou maladies peuvent être permanents ou temporaires.

Par handicap**,** il faut entendre la perte ou la restriction des possibilités de participer à la vie de la collectivité à égalité avec les autres, le mot lui-même désignant implicitement le rapport entre la personne déficiente et son milieu.

B - L'organisation Mondiale de la Santé et la Classification Internationale du Fonctionnement du handicap et de la santé : vers une définition internationale du handicap

L'Organisation Mondiale de la Santé (O.M.S) a une action très importante en faveur de la reconnaissance des personnes handicapées et de leur place dans la société. Cette organisation a établi, elle aussi, une Classification Internationale des Handicaps (C.I.H.). Cette dernière s'appuie sur une conception du handicap selon laquelle le handicap est la conséquence d'une maladie (ou d'un accident) au lieu de l'assimiler à sa cause. Elle sert de référence dans de nombreux pays comme, par exemple, la France qui l'a adoptée officiellement en mai 1988 et s'en sert comme référence des nomenclatures statistiques sur le handicap. Cette classification a été élaborée à partir des travaux de Wood. En mai 2001, l'Assemblée mondiale de la santé a adopté une nouvelle classification qui vise à remplacer la C.I.H. : la Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (C.I.F.).

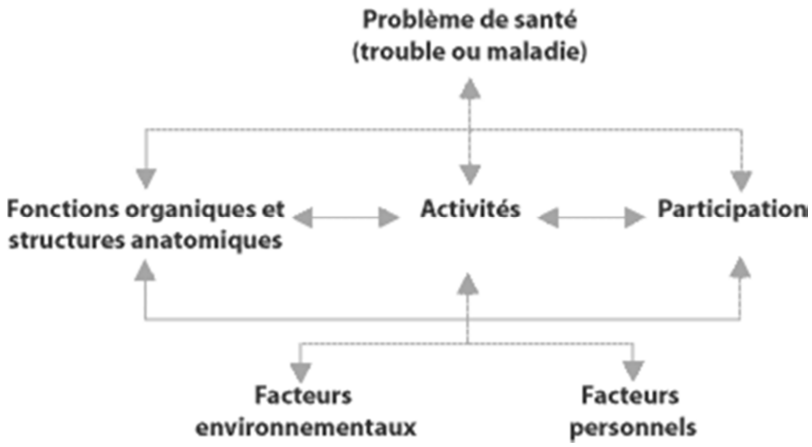
Ce document met en avant la relation entre les potentialités d'un individu et le milieu qui l'entoure. Dans la première partie, intitulée « fonctionnement et handicap », tous les aspects du fonctionnement de la personne au niveau de son corps, mais aussi en tant qu'individu et être social sont définis. La seconde partie intitulée « facteurs contextuels » traite de l'environnement physique, social et attitudinal dans lequel les personnes évoluent. Selon la CIF, le handicap résulte de l'interaction entre des problèmes de santé et des facteurs

1 Résolution A/RES/48/96, du 4 mars 1994

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

environnementaux et personnels. Ainsi deux individus présentant le même problème de santé ne souffriront pas nécessairement du même type de handicap ou pourront le subir à des degrés différents. Tout dépendra des caractéristiques du milieu dans lequel ils vivent et de caractéristiques inhérentes à eux-mêmes (âge, origine sociale, expérience avant l'apparition de leur trouble). Il résulte de cette conception que pour comprendre le handicap et en limiter les effets, il faut tenir compte des déficiences, c'est-à-dire des troubles organiques, des structures anatomiques ; des limitations d'activité (difficultés éprouvées dans une tâche ou une action) et des restrictions de participation (difficultés rencontrées pour s'intégrer à la vie en société). Ces dernières sont, d'avantage encore que les précédentes, influencées par l'environnement qui gênera ou facilitera certaines activités mais aussi la vie familiale ou, ce qui nous concerne plus particulièrement, l'insertion scolaire.

Figure 4 : Interaction entre les composantes de la C.I.F.



Source : O.M.S., 2001

Comme l'énonce Grosbois[1], il découle de cette conception qu' « *une personne handicapée dans un aménagement accessible est une personne valide ; [par contre] une personne valide dans un aménagement non accessible est une personne handicapée.* »

L'Organisation Internationale du Travail (O.I.T.) a adopté la Convention sur la réadaptation professionnelle et l'emploi des personnes handicapées, ratifiée par la France le 20 juin 1983. Cette volonté d'assurer une possibilité d'emploi aux personnes handicapées implique de leur offrir une formation accessible.

[1] GROSBOIS L-P., 2007, Handicap et construction, Le Moniteur.

© 2012 Tous droits réservés.

C- Les Conventions spécifiques aux droits de l'enfant

La Déclaration de Genève, adoptée par la Société des Nations, le 26 septembre 1924, est le premier texte international sur les droits des enfants. Ce texte est très court (cinq articles) et ne traite pas du droit à l'éducation. Il constitue le socle de la Convention des droits de l'enfant

La Convention sur les Droits de l'enfant a été ratifiée par la France et est entrée en vigueur le 2 septembre 1990. Cette convention commence par affirmer qu'aucune distinction ne doit être faite entre les enfants (article 2). Cette convention a la particularité de prévoir spécifiquement, dans son article 23, les droits dont bénéficient les enfants handicapés :

« *1. Les États parties reconnaissent que les enfants mentalement ou physiquement handicapés doivent mener une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité.*

2. Les États parties reconnaissent le droit des enfants handicapés de bénéficier de soins spéciaux et encouragent et assurent, dans la mesure des ressources disponibles, l'octroi, sur demande, aux enfants handicapés remplissant les conditions requises et à ceux qui en ont la charge, d'une aide adaptée à l'état de l'enfant et à la situation de ses parents ou de ceux à qui il est confié.

3. Eu égard aux besoins particuliers des enfants handicapés, l'aide fournie conformément au paragraphe 2 est gratuite chaque fois qu'il est possible, compte tenu des ressources financières de leurs parents ou de ceux à qui l'enfant est confié, et elle est conçue de telle sorte que les enfants handicapés aient effectivement accès à l'éducation, à la formation, aux soins de santé, à la rééducation, à la préparation à l'emploi et aux activités récréatives, et bénéficient de ces services de façon propre à assurer une intégration sociale aussi complète que possible et leur épanouissement personnel, y compris dans le domaine culturel et spirituel.

4. Dans un esprit de coopération internationale, les Etats parties favorisent l'échange d'informations pertinentes dans le domaine des soins de santé préventifs et du traitement médical, psychologique et fonctionnel des enfants handicapés, y compris par la diffusion d'informations concernant les méthodes de rééducation et les services de formation professionnelle, ainsi que l'accès à ces données, en vue de permettre aux Etats parties d'améliorer leurs capacités et leurs compétences et d'élargir leur expérience dans ces domaines. A cet égard, il est tenu particulièrement compte des besoins des pays en

© 2012 Tous droits réservés.

développement. »

L'article 28 concerne plus spécifiquement le droit à l'éducation. L'enseignement primaire est rendu obligatoire et gratuit : les enfants déficients n'en sont pas exclus. De plus, l'accès à l'enseignement supérieur doit être assuré en « *fonction des capacités de chacun* », ce qui peut s'entendre comme s'appliquant également aux enfants déficients.

Il existe d'autres documents internationaux qui ont trait aux personnes handicapées ou aux enfants mais, faute d'avoir été ratifiés, ces documents n'ont pas valeur juridique et, dans le meilleur des cas, ils servent de recommandation. De plus, les Etats sont libres de ratifier ou non un traité : il faut qu'une volonté politique existe pour que les droits des personnes handicapées soient protégés. Enfin, si un Etat ne respecte pas ses engagements internationaux, il n'encourt aucune sanction.

D'autres organisations internationales ont, elles aussi, des pouvoirs pour inciter les Etats à améliorer l'accessibilité des lieux publics pour les personnes handicapées. La France doit en effet suivre les directives de l'Union Européenne dont la devise est « Unie dans la diversité ». Cette maxime, qui concernait à l'origine la diversité des peuples composant l'Union, peut-elle s'appliquer également aux citoyens européens différents ?

© 2012 Tous droits réservés.

II - LES TEXTES EUROPEENS POUR UNE HARMONISATION DES POLITIQUES NATIONALES RELATIVES AU HANDICAP

Un des premiers textes européens relatif aux personnes handicapées date de 1972. Il s'agit de la résolution du Conseil de l'Europe qui vise à rendre les immeubles plus accessibles aux personnes handicapées.

Un tournant en matière de handicap, au niveau européen, est l'année 1984. A partir de cette date, le modèle médical a été abandonné pour privilégier le modèle social, c'est-à-dire l'accès aux droits sociaux, économiques, culturels… Afin de préciser les orientations de la politique de l'Europe en matière de handicap, la résolution relative à «une politique cohérente en matière de réadaptation des personnes handicapées » a été adoptée. Au cours des années suivantes, une réflexion sera menée sur le handicap qui aboutira en 1992 à une recommandation[1] « *pour une politique cohérente en matière de handicap* » qui donne la définition suivante du handicap : *« le handicap est fonction des rapports des personnes handicapées avec leur environnement. Il surgit lorsque ces personnes rencontrent des obstacles culturels, matériels ou sociaux qui les empêchent d'accéder aux divers systèmes de la société qui sont à la portée de leurs concitoyens. Le handicap réside donc dans la perte ou la limitation des possibilités de participer sur un pied d'égalité avec les autres individus à la vie de la communauté. Les personnes handicapées ne constituent pas un groupe uniforme d'individus ayant tous besoin de la même assistance. Les définitions et les classifications ne doivent donc pas avoir pour effet de les séparer de la société ou de les exclure des mesures possibles à la réadaptation et l'intégration, mais de mettre en évidence leurs problèmes et perspectives individuelles et les moyens permettant à toutes les personnes handicapées de bénéficier de l'assistance.* » Il émerge donc de cette recommandation la nécessité de

[1] Recommandation R (92) 6 du comité des Ministres aux Etats membres relative à une politique cohérente pour les personnes handicapées.

© 2012 Tous droits réservés.

personnaliser les dispositifs d'assistance et de ne pas traiter les personnes handicapées comme un groupe homogène mais préserver leur individualité. Le paragraphe V est consacré particulièrement à l'éducation. Il y est précisé que : « *Les contacts entre enfants non handicapés et enfants handicapés stimulent fortement leur intégration. C'est pourquoi la scolarisation devrait être assurée autant que possible en milieu scolaire ordinaire, en faisant appel, chaque fois que nécessaire, à l'assistance et au soutien indispensables.* […] *Les conditions suivantes seraient à respecter : […] locaux et équipements adaptés aux enfants handicapés, y compris des mesures pour une meilleure accessibilité et de meilleurs transports*.» Une volonté de mixité sociale et spatiale est ainsi mise en avant.

La Charte des droits fondamentaux de l'Union Européenne, signée et proclamée par les présidents du Parlement européen, du Conseil et de la Commission lors du Conseil européen de Nice le 7 décembre 2000, stipule, dans son *article 26*, relatif à l'intégration des personnes handicapées, que *« l'Union reconnaît et respecte le droit des personnes handicapées à bénéficier de mesures visant à assurer leur autonomie, leur intégration sociale et professionnelle et leur participation à la vie de la communauté. »*

Une communication de la Commission européenne du 12 mai 2000 est révélatrice de la manière dont elle conçoit l'accessibilité : « les obstacles environnementaux constituent une plus grande entrave à la participation dans la société, que les limitations fonctionnelles. »

Le 15 février 2001, le Comité des Ministres du conseil de l'Europe a adopté la résolution RésAP 2001-1[1], dite « Résolution de Tomar ». Cette résolution préconise aux gouvernements des Etats concernés de favoriser les principes de conception universelle dans leur politique nationale et de *« promouvoir la mise en œuvre de ces mesures par les universités et les établissements d'enseignement supérieur et de formation continue, ainsi que par les établissements de formation professionnelle »*.

En 2003, la Commission Européenne a déclaré ouverte « l'année européenne des personnes handicapées ». L'objectif était d'analyser les bonnes pratiques en faveur des personnes en situation de handicap et éventuellement de diffuser ces pratiques dans d'autres Etats membres.

[1] Résolution ResAP(2001)1 sur l'introduction des principes de conception universelle dans les programmes de formation de l'ensemble des professions travaillant dans le domaine de l'environnement bâti https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=186535&BackColorInternet=B9BDEE&BackColorIntranet=FFCD4F&BackColorLogged=FFC679, Page consultée le 07/05/09.

© 2012 Tous droits réservés.

Le Conseil de l'Union Européenne a adopté le 27 novembre 2000 la directive[1] portant création d'un cadre général en faveur de l'égalité de traitement en matière d'emploi et de travail. Cette directive vise le droit pour toute personne, y compris handicapée, de bénéficier d'une intégration sociale et économique. Ce texte relève que : *« La mise en place de mesures destinées à tenir compte des besoins des personnes handicapées au travail remplit un rôle majeur dans la lutte contre la discrimination fondée sur un handicap. »* De plus, cette directive exige la mise en place *« d'aménagements raisonnables »* en faveur des personnes handicapées.

Le 27 mars 2007 la recommandation 227[2] sur l'accès des personnes handicapées aux infrastructures et espaces publics a été adoptée par le Congrès des pouvoirs locaux et régionaux. Nous pouvons noter une évolution de philosophie dans ce texte puisque les personnes handicapées n'y sont plus reconnues comme étant une partie particulière de la population à des besoins spécifiques mais les aménagements pour les personnes handicapées peuvent être bénéfiques pour tous. Dans l'article 5, il est reconnu qu' « *Un environnement qui ne crée pas d'entrave ni de limitation est de l'intérêt de tous et pas seulement des personnes ayant des contraintes particulières. D'ailleurs, tout citoyen peut rencontrer des problèmes de mobilité réduite à un moment de sa vie pour des raisons diverses dues non seulement à un handicap mais également à l'âge ou à une condition physique particulière et temporaire (femmes enceintes, par exemple). L'accessibilité concerne donc tout le monde, et favorise l'intégration et la participation sociales des personnes en situation permanente ou momentanée de handicap.»*

Il ressort de ces textes, aussi bien internationaux qu'européens, qu'à mesure qu'évolue la définition retenue du handicap, on s'oriente vers une conjugaison entre facteurs propres à la personne (troubles mentaux, incapacité motrice, visuelle…) et éléments environnementaux qui sont un obstacle à l'intégration. En même temps, la perception du handicap ayant lentement évolué, il est indéniable que le droit à participer à la vie de la communauté a été consacré. Cela implique que les différents éléments de la société doivent être accessibles. Quelle est la traduction de ces textes internationaux en droit français ?

---

1 http://eurlex.europa.eu/Notice.do?val=237068:cs&lang=fr&list=432017:cs,257961:cs,237068:cs,236248:cs,237298:cs,&pos=3&page=1&nbl=5&pgs=10&hwords=&checktexte=checkbox&visu=#texte, Page consultée le 07/05/09.

2 https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=1226767&SecMode=1&DocId=1164916&Usage=2, Page consultée le 07/05/09.

© 2012 Tous droits réservés.

III - LES TEXTES SPECIFIQUES A L'EDUCATION DES PERSONNES HANDICAPEES PRONENT L'EGALITE D'ACCES ET L'INTEGRATION

La déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, dite déclaration de Jomtien a été adoptée à la suite de la conférence de l'Unesco qui s'est déroulée en Thaïlande du 5 au 9 mars 1990. Ce texte affirme le droit à « *l'égalité d'accès à l'éducation de toutes les catégories de personnes handicapées* ».

En Europe, le Conseil et le Conseil des Ministres de l'Education ont adopté une résolution visant à privilégier l'enseignement intégré[1].

En 1994, la Déclaration de Salamanque et le Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux ont posé des règles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées : l'école doit s'adapter aux besoins de chaque enfant.

La Charte du Luxembourg de novembre 1996 est le fondement de la politique européenne en matière d'intégration des enfants handicapés. Elle affirme une double démarche : une démarche généralisante contre l'exclusion, mais également une démarche adaptée aux cas individuels. L'institution scolaire doit ainsi s'adapter aux besoins spécifiques de l'élève. L'orientation doit être active, le projet éducatif doit valoriser les potentialités de l'élève et non souligner ses incapacités. La Charte préconise en outre la création de centres de ressources et la mise en place de formations initiales et continues pour les enseignants. Ce texte s'affiche dans la même lignée que la Charte sociale européenne, du Conseil de l'Europe, entrée en vigueur en 1999, Charte par laquelle les Etats signataires s'engagent à assurer l'intégration sociale et la participation à la vie de la communauté des personnes handicapées.

[1] Conseil de l'Europe du 31 mai 1990.

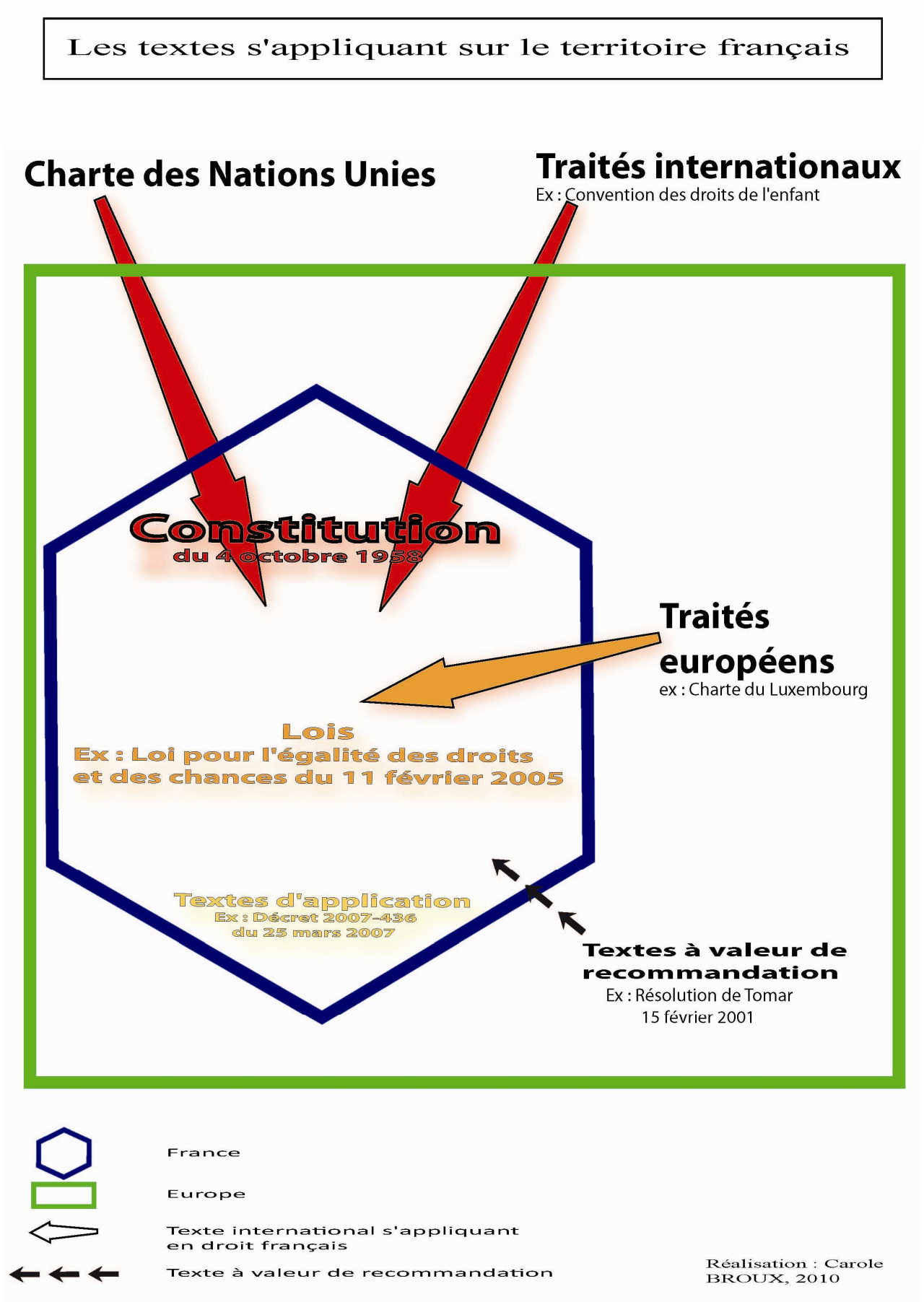
© 2012 Tous droits réservés.

Selon la Règle n°15 pour l'égalisation des chances[1], *« C'est aux Etats qu'il incombe de créer le cadre législatif dans lequel s'inscrit l'adoption de mesures destinées à permettre la pleine participation des personnes handicapées et à leur assurer des chances véritablement égales. »* La France a-t-elle élaboré une législation permettant la pleine participation des personnes handicapées et leur offrant une égalité des chances ?

[1] Posée par l'agenda 22 http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissrfr0.htm, page consultée le 07/05/2009.

© 2012 Tous droits réservés.

Illustration 4 : Les textes juridiques s'appliquant sur le territoire français



© 2012 Tous droits réservés.

IV - LA LEGISLATION FRANÇAISE : D'UNE APPROCHE EN FAVEUR DES PERSONNES HANDICAPEES A L'EGALITE DES CHANCES

Au cours du XX^{ème} siècle, on peut repérer trois phases.

1) Celle de l'éducation séparée. Au début du siècle, on croit que, pour bien éduquer, il est nécessaire de séparer les enfants en fonction de leur handicap. Cette idée prévaudra jusqu'aux années 1960.
2) L'idée d'intégration en gestation fait son apparition. A cette époque, on commence à douter que séparer les enfants permette d'optimiser l'éducation. On prend conscience de l'intérêt de stimulations réciproques. On souhaite que, sans décrocher du système ordinaire, l'enfant bénéficie de soutiens spécifiques.
3) Enfin, avec la loi de 1975, l'idée d'intégration en intention émerge. C'est à partir de là que l'on peut considérer qu'une politique en faveur des personnes handicapées a été menée.

D'autres grandes lois suivirent : celle du 10 juillet 1987 relative à l'insertion professionnelle et à l'emploi, et celle du 2 janvier 2002 portant rénovation de l'action sociale et médico-sociale.

Avant 2005, aucune loi n'obligeait les enseignants à accueillir les enfants handicapés, or ces enfants étaient nombreux. La loi du 11 février 2005 marque un véritable tournant.

© 2012 Tous droits réservés.

A- Jusque 2005 : une volonté d'intégration non suivie d'effet

La Constitution de 1958, notamment dans son préambule[1], prévoit que « *Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits.* » (Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen) et « *La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture.* » (Préambule de la Constitution de 1946). De plus, dans son article premier, elle prévoit *« l'égalité de tous les citoyens devant la loi* » mais il est, aux yeux de certains, notamment des associations, regrettable qu'il ne soit pas expressément stipulé « sans distinction fondée sur le handicap ». Cette protection des citoyens en situation de handicap n'étant pas reconnue explicitement, elle se déduit de l'esprit du texte.

L'année 1975 marque le début de la phase intégrative, du moins dans les intentions. La loi Veil, qui peut être qualifiée de consensuelle, suivie de décrets majeurs, notamment en 1982 et 1983, instaure la priorité intégrative. Sa traduction dans les actes a pourtant été assez modeste aux yeux des associations représentant les personnes handicapées, puisque tous les décrets d'application n'ont pas été publiés. Mais ce type d'évolution est nécessairement lent : nous touchons là au plus profond des sociétés humaines.

Une des principales avancées de cette loi est que les personnes handicapées deviennent des partenaires à part entière de la vie sociale. La loi de 1975 rappelle ce principe dans son premier article, définissant les droits des personnes handicapées. Le droit à l'éducation, à la scolarisation et à la formation professionnelle pour les enfants et les adolescents handicapés est ainsi affirmé. Or il est indiqué que ce droit doit se réaliser en priorité dans les structures ordinaires. Ce texte est le premier texte de droit français à consacrer le terme « handicapé ». Le principe d'intégration est donc nettement annoncé depuis 1975. Mais le bilan de la loi de 1975 peut laisser inquiet. De Gaudemar, Directeur de l'enseignement scolaire affirmait en 2000 : *« En effet, si le principe d'intégration n'est pas nouveau – il a été affirmé dans la loi de 1975 – son application reste partielle et incertaine. Nos difficultés à accueillir des personnes handicapées sont d'ordre général plus que d'ordre technique. A l'échelle européenne, et notamment lorsqu'on la compare aux pays du Nord, la France ne s'illustre pas par la place qu'elle réserve aux personnes handicapées. Ce défaut est d'autant plus flagrant que l'Union européenne a énoncé des principes en la matière. La place effectivement faite dans la société française aux personnes handicapées traduit un décalage*

[1] Le préambule de la Constitution comporte la Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen de 1789, le Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 et la Charte de l'environnement de 2004.

© 2012 Tous droits réservés.

manifeste entre le droit et la pratique. » De plus, cette loi du 30 juin 1975 visait à l'adaptation des lieux exclusivement pour les personnes en fauteuil roulant. Elle a été abrogée en 2000.

En 2002, Jacques Chirac, alors Président de la République, déclarait qu'il voulait faire de l'insertion des personnes handicapées un des chantiers de son quinquennat.

En 2005, une loi est venue modifier la politique en matière de handicap.

B - La loi du 11 février 2005, sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

Illustration 5 : La législation française face aux personnes en situation de handicap

Source : http://unelouvecombat.canalblog.com/archives/2009/01/05/11970510.html[1]

Ce sont les articles 19 à 22 de la loi du 11 février 2005 qui concernent la scolarisation des élèves et des étudiants handicapés. Notons également que les étudiants en situation de handicap sont, selon l'article 20 de la loi, dans la même situation que les élèves handicapés.

[1] Page consultée le 16/06/09.

© 2012 Tous droits réservés.

1 - Les motifs

En août 2007, un rapport était remis au ministre du Travail, des Relations Sociales et de la Solidarité et à la Secrétaire d'Etat en charge de la solidarité afin de dresser un bilan de la loi de 2005. Le rapporteur y décrivait alors les objectifs de cette loi de la façon suivante :

« *Du fait de l'évolution des aspirations - être d'abord regardés et considérés comme des personnes, et donc comme des citoyens ; ne plus vivre par procuration mais être acteur des décisions qui concernent sa propre destinée et celle de la collectivité ; bénéficier des droits et exercer les devoirs de tous – et des besoins des personnes handicapées, du fait des conséquences de la décentralisation de l'action publique en France et de la construction de l'Europe, du fait des transformations démographiques dues à l'allongement de l'espérance de vie…, il est apparu indispensable de procéder à* ***une profonde réforme de la politique du handicap.*** »[1] Il apparaît donc évident que le regard de la société sur les personnes handicapées a changé : elles ne doivent plus être considérées comme des assistées mais être libres de leur choix. Ainsi, elles prennent part à la vie de la société. Le rapporteur poursuit : « *Sur le principe, il n'y a* ***pas de différence de nature entre l'enfant handicapé et l'enfant ordinaire.*** *Par conséquent,* ***il ne peut y avoir de prédétermination du parcours de l'enfant handicapé.*** *Au contraire, la réforme a pour ambition de* ***permettre à la famille de faire ses choix et à l'élève de suivre un parcours qui corresponde à ses aspirations, à ses capacités et à ses besoins.*** »[2] L'enfant handicapé ne doit plus être contraint de suivre un parcours scolaire en fonction des structures susceptibles de l'accueillir mais lui et sa famille seront au cœur des décisions qu'ils prendront en fonction de leurs besoins et envies.

2 - Le contenu

Les objectifs de la loi du 11 février 2005 sont de :

1) garantir le libre choix du projet de vie des personnes handicapées donc de permettre leur autonomie, leur éducation ;

2) permettre le libre accès à la vie sociale c'est-à-dire d'assurer l'égalité des chances, des accès à la vie en société ;

3) simplifier les démarches des personnes handicapées dans une plus grande

[1] Bilan de la mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 et de la mise en place des Maisons Départementales des Personnes Handicapées
[2] Op. cit.

© 2012 Tous droits réservés.

proximité ;

4) mettre en œuvre la solidarité nationale en élaborant une compensation intégrale.

Alors que la loi de 1975 concernait pour l'essentiel les personnes se déplaçant en fauteuil roulant, la loi de 2005 concerne tous les types de handicap. Sont donc concernées les personnes qui rencontrent des obstacles physiques, c'est-à-dire celles atteintes d'une déficience motrice ; celles touchées par une déficience visuelle ou auditive et aussi les personnes ayant une déficience mentale, intellectuelle ou psychique. Ces dernières rencontrent des difficultés de repérage dans l'espace et dans le temps ou de conceptualisation et de communication. Ce texte de 2005 n'exclut pas les personnes atteintes de plusieurs déficiences ou d'une grande dépendance.

La loi donne aussi une définition du handicap[1] : il est le résultat de l'interaction entre les incapacités qu'une personne peut connaître et l'inadaptation totale ou partielle de l'environnement dans lequel elle évolue. Il en découle l'opposition entre les termes « personne handicapée », ce sont les incapacités qui sont à l'origine du trouble, et « personne en situation de handicap », ce qui met l'accent sur le fait que c'est l'environnement qui est inadapté. Même si la loi a retenu la première terminologie, la seconde fait de plus en plus son apparition dans le vocabulaire utilisé couramment. Ayant retenu cette définition du handicap, la loi en tire les conséquences : elle agit à la fois sur les causes environnementales et sur les causes de handicap inhérentes à chaque individu. Avec la notion de « chaîne du déplacement»[2] , c'est l'ensemble des lieux et tous les services qui doivent être rendus accessibles. En ce sens, la loi de 2005 est une véritable refondation de la politique en matière de handicap. D'après Gohet, dans la loi de 2005 : « *La compensation et l'accessibilité sont deux concepts complémentaires : la Cité, rendue accessible, est praticable par les personnes handicapées au moyen des mesures de compensation individualisées qu'elles peuvent se procurer. […] la compensation est destinée aux personnes handicapées qui connaissent une (ou plusieurs) incapacité(s) durable(s). L'accessibilité concerne toutes les personnes en situation de handicap, définitive ou momentanée.* » [3]

L'avancée la plus importante de cette loi, même si elle peut ne paraître que

[1] Article 2 loi du 11 février 2005.
[2] Article 45 loi du 11 février 2005.
[3] GOHET P., Rapport sur le bilan de la loi du 11 février 2005 et de la mise en place des Maisons Départementales des Personnes Handicapées à Xavier Bertrand, Ministre du travail, des Relations Sociales et de la Solidarité et à Valérie Létard, Secrétaire d'Etat en charge de la solidarité, Délégation interministérielle aux personnes handicapées, août 2007.

© 2012 Tous droits réservés.

symbolique, est l'instauration du droit à la scolarisation dans l'école ordinaire la plus proche du domicile de l'enfant : *« Tout 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.* »[1] Les élèves handicapés deviennent ainsi des citoyens ordinaires auxquels on n'offre plus une place dans un établissement scolaire classique par charité mais qui peuvent, comme n'importe quel enfant, aller à l'école de leur quartier. De plus, il existe une volonté de faire de ce droit un droit opposable, au même titre que le droit à l'éducation, le droit à la protection de la santé ou le droit au logement. Cela signifierait que tout citoyen pourrait saisir directement le juge pour faire condamner l'Etat dans l'hypothèse où il ne respecterait pas la loi du 11 février 2005. Ainsi, la loi du 11 février 2005 reconnaît à l'enfant handicapé le statut d'élève.

Les étudiants handicapés voient eux aussi leurs attentes prises en compte : l'obligation de scolarisation s'applique également à l'enseignement supérieur. L'article L 112-1 du Code de l'éducation[2] stipule : « *Pour satisfaire aux obligations qui lui incombent en application des articles L 111-1 et L111-2 le service public de l'éducation assure une formation scolaire, professionnelle ou supérieure aux enfants, aux adolescents et aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant.* ».

En matière d'éducation, ce sont essentiellement des principes que pose la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, donc les décrets d'application nécessaires pour la mise en œuvre de ces dispositions sont peu nombreux. Mais, son application nécessitera des moyens financiers et humains très conséquents. En effet, la mise en accessibilité des établissements scolaires est évaluée entre 130 000 à 225 000€[3] par établissement (maternelle au lycée). Les établissements scolaires n'étant qu'une petite partie du patrimoine immobilier devant être rendu accessible par les collectivités locales, et les financements spécifiques ne sont pas prévus. De plus, les cabinets d'audit capables de réaliser des diagnostics de mise en accessibilité devront former leur personnel afin de réaliser un travail de qualité. Au-delà, si les enseignants accueillent des élèves déficients dans leur classe ordinaire, un encadrement spécifique sera parfois nécessaire (A.V.S. [auxiliaire de vie scolaire], présence d'un enseignant spécialisé en soutien…).

Cette loi peut être qualifiée d'ambitieuse dans ses principes et sa rédaction mais les

[1] Article 19 de 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.
[2] Cet article est une codification de l'article 19§3 de la loi du 11 février 2005.
[3] Source : enquête A.P.A.J.H., 22 janvier 2007.

© 2012 Tous droits réservés.

décrets d'application nécessitent beaucoup de temps avant d'être publiés. Cela est-il lié aux délais habituellement constatés en termes de publication de textes d'application, au vaste champ d'application de la première loi visant les quatre types de déficiences (intellectuelle, motrice, auditive et visuelle) ? De plus, aucun moyen financier n'a été prévu pour mettre en place la loi qui, de ce fait, devient une déclaration d'intention. On peut néanmoins se demander si la loi du 11 février 2005 ne constitue pas un tournant dans l'accès des enfants handicapés à l'école. Guillez, Inspecteur de l'Education Nationale chargé de mission académique pour l'A.S.H. (Adaptation Scolaire et scolarisation des élèves Handicapés) a dit de la loi du 11 février 2005 qu'elle : « *devrait permettre de faire sortir le handicap de son insularité.»* [1]

Cette loi fait émerger un problème : il n'est prévu aucun financement en faveur de l'accessibilité pour les collectivités locales. Celles-ci argumentent donc de leur impossibilité d'assumer une obligation de mise en accessibilité sans obtenir des moyens supplémentaires pour la mettre en œuvre. N'oublions pas que la mise en accessibilité n'est qu'une de leurs obligations parmi d'autres : leurs budgets ne sont pas extensibles, elles se verront dans l'obligation d'opérer des choix.

Une jurisprudence naissante est à prendre en considération. Elle est due, notamment, à l'initiative de l'Union Nationale des Associations de Parents, de personnes handicapées mentales et de leurs amis (U.N.A.P.E.I.). Il s'agit de six affaires instruites par des familles dont les enfants handicapés n'ont pas bénéficié de la mise en œuvre effective de l'orientation décidée par les anciennes Commissions Départementales de l'Education Spéciale (C.D.E.S.), pour les uns vers l'école ordinaire et pour les autres vers le dispositif adapté. Seules deux de ces affaires ont été jugées en première instance. Le droit reste donc à fixer, d'autant que l'Etat a interjeté appel de ces deux jugements rendus par les tribunaux administratifs de Paris (2 mars 2006) et de Versailles (23 octobre 2006). Il est intéressant de prendre connaissance de l'attendu suivant : *« Considérant que ces dispositions font obligation à l'Etat d'assurer la scolarisation des enfants handicapés, dès lors que leur capacité à suivre une scolarité a été reconnue par ses services ; que la méconnaissance de cette obligation constitue une faute de nature à engager la responsabilité de l'Etat ».*

Les arguments mis en avant par les requérants sont les suivants : rupture d'égalité devant les charges publiques et préjudices dus aux carences de l'Etat subis par les familles du fait des charges supplémentaires supportées par elles pour prendre en charge les solutions de

[1] Séminaire Scolarisation des enfants handicapés – Obligation scolaire selon la loi 2005, I.U.F.M. de Villeneuve d'Ascq, 02 mars 2006.

© 2012 Tous droits réservés.

substitution.

Il est important d'observer que, tant dans les conclusions de la défense que dans les raisonnements de la justice administrative, le service public de l'éducation est considéré comme assujetti à **une double obligation de moyens et de résultats**[1].

De la même manière, la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations (H.A.L.D.E.) a rappelé dans sa délibération n°2008-169 du 7 juillet 2008[2] que le non-respect des dispositions au droit à l'éducation et à la scolarisation des enfants et adolescents handicapés est constitutif d'une discrimination.

3 - Les points appelant une certaine vigilance

La loi « handicap » indique une volonté du législateur d'agir en faveur des personnes en situation de handicap. Cependant, quatre points attirent notre attention sur les éventuelles limites à l'efficacité de cette loi.

- **Les dérogations**

L'article 41 de la loi du 11 février 2001, codifié à l'article L111-7-4 du Code de la construction et de l'habitation stipule que des dérogations pourront être octroyées en cas d'impossibilité technique à la mise en accessibilité, en cas de contraintes liées au patrimoine architectural environnant ou de disproportion entre les améliorations apportées et leurs conséquences. Ces dérogations seront données par la commission consultative départementale d'accessibilité et de sécurité, au cas par cas, il conviendra donc d'être vigilant sur ce qui sera considéré comme disproportionné à l'amélioration apportée. Le champ d'application des dérogations étant relativement important, celles-ci seront probablement nombreuses. Néanmoins, ces dérogations ne sont accordées que pour un élément défini du bâtiment et non pas pour l'ensemble du bâtiment.

Il ressort des premières statistiques que la plupart des dérogations accordées (88%) l'ont été pour impossibilité technique[3], ce qui laisse présager que les dérogations seront demandées à bon escient. Ce chiffre est cependant à relativiser : en 2008, il n'y a eu en

[1] Conseil d'Etat, 8 avril 2009, n°311434.
[2] Voir en annexe.
[3] Enquête diffusée aux Directions Départementales de l'Equipement et de l'Agriculture fin décembre 2008 et clôturée en mars 2009, Ministère de l'Écologie, de l'Énergie, du Développement durable et de la Mer, en charge des Technologies vertes et des Négociations sur le climat Délégation ministérielle à l'accessibilité, janvier 2010.

© 2012 Tous droits réservés.

moyenne que 42 demandes de dérogation par Département (au maximum 238, dans le Nord). Cette enquête a été diffusée aux Directions Départementales de l'Equipement et de l'Agriculture fin décembre 2008 et clôturée en mars 2009. 73 départements y ont répondu.

Les situations pour lesquelles aucune solution technique n'existe sont rares, la limite résultera alors dans le coût nécessité par l'aménagement. De plus, les recherches réalisées sur les différents terrains d'étude ne nous ont apporté aucun exemple pour lequel aucune solution technique n'était envisageable.

Plusieurs tentatives pour instaurer des dérogations sur les bâtiments neufs ont été menées[1]. Si elles ont toutes échoué jusqu'à présent, elles sont le signe que, tout au moins dans l'esprit, l'accessibilité n'est pas encore acquise pour tous et est toujours ressentie comme une contrainte.

- **Le champ d'application de la loi**

La loi du 11 février 2005 affiche une volonté de prendre en compte tous les types de handicap, ce qui se traduit dans les divers textes d'application qui ont été publiés depuis. Cependant, il est regrettable que ces normes ne prennent pas en compte des critères plus exigeants : par exemple, il serait plus judicieux de se référer aux besoins d'un utilisateur de fauteuil roulant électrique (le fauteuil électrique est d'un usage répandu mais il nécessite un espace de rotation plus important que le fauteuil roulant manuel) plutôt qu'à ceux d'un utilisateur de fauteuil roulant manuel. En outre, le nombre de textes venant préciser la loi est considérable. Ces textes apportent des précisions techniques et il n'est pas aisé pour les personnes concernées de tout assimiler.

En outre, cette loi prévoit tous les domaines de la société (établissements recevant du public, voirie, espaces publics, logement, transport…) ce qui devrait permettre de réaliser une chaîne de déplacements continue mais cela implique un travail considérable alors que, même si l'on ne part pas de zéro, les délais pour le réaliser sont relativement courts (dix ans). Enfin, en ce qui concerne plus particulièrement les écoles, il existe des restrictions à l'obligation de mise en accessibilité, ce que nous verrons ultérieurement.

- **Le financement et les délais de mise en œuvre :**

Les délais de mise en application de la loi sont très courts. Cet élément, lié à

[1] Demandes de dérogation pour le neuf annulées par le Conseil d'Etat le 21 juillet 2009, par exemple.

© 2012 Tous droits réservés.

l'important budget[1] qui devra être lié à la mise en accessibilité dans les années qui viennent, risque d'induire de lourds retards. Le budget moyen de mise en accessibilité pour un bâtiment communal est évalué à 66 594 euros.

L'intention louable de fixer des délais courts pour rattraper le retard de la France en matière d'accessibilité s'avérera sans doute problématique. La mise en accessibilité concerne tous les établissements recevant du public, la voirie, les transports : le champ d'action est donc très important et les moyens financiers, humains seront à répartir. De plus, la loi du 11 février 2005 fait porter aux collectivités locales (en ce qui concerne les établissements scolaires) une charge nouvelle qu'elles devront porter seules. Les Etats-Unis, Etat généralement considéré comme exemplaire en matière d'accessibilité, prévoient pourtant, dans l'*Americans with disabilities Act*, loi fédérale américaine de 1990, que seules les installations neuves devront être accessibles. Les installations existantes ne devront pas nécessairement être rendues accessibles mais des services de substitution devront être mis en place. Cette loi, moins ambitieuse que la réglementation française, permet une mise en accessibilité progressive, donc en adéquation avec les financements disponibles et est de ce fait peut-être plus pragmatique que notre législation.

- **La formation des professionnels[2]**

Le décret du 30 avril 2009[3] prévoit que les diagnostics accessibilité doivent être *« établi[s] par une personne pouvant justifier auprès du maître d'ouvrage d'une formation ou d'une compétence en matière d'accessibilité du cadre bâti, [qui] analyse d'une part la situation de l'établissement au regard des obligations définies par la présente sous-section et établit d'autre part à titre indicatif une estimation du coût des travaux nécessaires pour satisfaire ces obligations. ».* Une obligation de formation apparaît donc mais elle n'est pas précisée. La loi elle-même prévoit une formation des professionnels travaillant dans le domaine du bâtiment…[4]

Les architectes semblent encore peu au fait des normes d'accessibilité ou tout au moins sont réticents à leur égard, comme le souligne ce témoignage : *« A ma connaissance et avant le texte de loi de 2005, on prenait plus en compte les personnes handicapées motrices*

[1] 15 milliards d'euros à la charge des collectivités d'ici à 2015, selon l'enquête Coût de la mise en accessibilité des établissements recevant du public, réalisée par Dexia et Accesmetrie, 2007.
[2] Point détaillé en annexe.
[3] Décret n° 2009-500 du 30 avril 2009 relatif à l'accessibilité des établissements recevant du public et des bâtiments à usage d'habitation.
[4] Arrêté du 13 juillet 2007 relatif aux diplômes délivrés par le ministère chargé de l'agriculture relevant de l'obligation de formation à l'accessibilité du cadre bâti aux personnes handicapées.

© 2012 Tous droits réservés.

et il n'y avait aucune prise de conscience pour les autres types de handicap. C'est à l'heure actuelle que les choses commencent à se régulariser mais restent encore à l'état embryonnaire. »[1]. La loi de 2005 étant récente, certains architectes ressentent le besoin d'avoir des outils leur permettant de mieux comprendre cette législation et de se l'approprier. Il ressort de différents entretiens qu'il est nécessaire, pour les professionnels de la construction, d'assimiler cette loi qui vient s'ajouter aux nombreux textes déjà existants. De plus, comme la plupart de notre population, ils ne sont que peu sensibilisés aux problématiques du handicap : *« La société n'a pas encore intégré cet aspect. Il existe un écart culturel [par rapport au handicap]. ».*[2] Enfin, même si le principe de mise en accessibilité est accepté, il est ressenti comme étant trop contraignant, la réglementation est considérée comme trop rigide[3]. Cette impression est renforcée par le manque d'harmonisation des avis rendus par les Commissions Consultatives Départementales de Sécurité et d'Accessibilité (C.C.D.S.A.), qui est dû en partie à des modes de fonctionnement internes différents[4].

[1] Interviewé IA-1
[2] Interviewé IA-2
[3] Interviewé IA-3
[4] DERE R., 2010, L'accessibilité des E.R.P. et I.O.P. – Enquête auprès des Commissions Consultatives Départementales de Sécurité et d'Accessibilité, p.55 et svtes.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

CONCLUSION CHAPITRE DEUX

Les textes internationaux émanant d'instances reconnues sont nombreux. Mais rares sont ceux ayant une valeur contraignante. Néanmoins, ils présentent l'avantage de tendre à une harmonisation des concepts. Ils ont tenté d'encadrer la mutation de la place des personnes en situation de handicap dans la société.
Les textes touchant plus particulièrement à la scolarisation des enfants sont rares et isolés.

La loi du 30 juin 1975 faisait de la France « *un précurseur, un pionnier législatif* [1]» en matière de handicap. Mais elle a peu été suivie dans les actes. La loi sur l'égalité des droits et des chances ainsi que la jurisprudence[2] montrent qu'un nouveau mouvement en faveur des personnes en situation de handicap est lancé. Cette volonté d'aménager la société se traduit-elle dans les faits ? Le Président de la République, déclarait le 9 juin 2007, devant le congrès de l'Union Nationale des Associations de Parents, de personnes handicapées mentales et de leurs amis (U.N.A.P.E.I.) : *« J'ai entendu vos préoccupations […] sur la nécessité de garder un secteur adapté pour ceux de nos enfants qui n'ont pas la capacité d'aller à l'école dite normale […] des places nouvelles sont à créer […] mais je veux aussi que les enfants handicapés puissent être scolarisés avec les enfants valides dans l'école de la République »*. La loi du 11 février 2005 consacre un droit à la scolarisation pour tous et non plus un droit à l'éducation pour tous, comme cela était le cas auparavant.

Quelle est la traduction dans les faits de ces textes ? Quels sont les choix éducatifs faits à l'égard des enfants handicapés en Europe ? Quelles sont les conséquences sur les chiffres d'enfants handicapés scolarisés dans l'ensemble des Etats membres de l'Union européenne ?

[1] BODIN F., 1999, Handicaps et sociétés – L'aménagement de l'espace comme concept d'intégration, Thèse de Géographie, Caen, Université de Caen, p. 53.
[2] Conseil d'Etat, 8 avril 2009, cf annexes Document n°3.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

CHAPITRE 3

COMPARAISON EUROPENNE : DES MODELES HETEROGENES DE SCOLARISATION

© 2012 Tous droits réservés.

Pour pouvoir comprendre les avantages et inconvénients du système français, il est intéressant d'analyser ce qui se fait dans certains autres pays européens ayant un état de développement comparable à celui de la France. Certains parents français frontaliers préfèrent ou sont dans l'obligation de scolariser leurs enfants à l'étranger, notamment la Belgique. Pour comprendre les causes de ce phénomène, nous devons comprendre les différences entre les systèmes scolaires. En effet, il n'existe pas, pour l'instant, de réglementation européenne en matière d'accessibilité pour les personnes handicapées. Quelles en sont les conséquences ?

Les personnes handicapées représentent 50 millions de personnes dans l'Union Européenne (10% de la population)[1], l'équivalent de la population cumulée de la Belgique, de la République Tchèque, de la Grèce, de la Hongrie et des Pays-Bas. Un européen sur quatre a un membre de sa famille qui souffre d'une déficience[2]. Le handicap est donc une réalité non négligeable à l'échelle européenne.

Généralement, une distinction est opérée, dans les medias notamment, entre Etats du nord de l'Europe et Etats du sud. Le nord de l'Europe est souvent présenté comme un modèle d'intégration des personnes déficientes dans la société. Le sud est au contraire réputé pour ne pas avoir une volonté d'intégration des personnes déficientes. La France est un pays ayant une politique intermédiaire. La France emprunte aussi bien à la culture anglo-saxonne qu'à la culture latine, même si nous sommes traditionnellement davantage considérés comme un pays latin. En France, nous avons coutume de considérer que les pays scandinaves sont exemplaires en matière d'intégration scolaire et que les pays latins gagneraient à s'en inspirer. Cet a priori est-il exact ?

Quel constat peut être fait en France de la scolarisation des enfants déficients en milieu ordinaire ? Les coûts, les contraintes de déplacements, le rejet d'une partie de la population, la mobilité de la famille… sont des éléments qui doivent être analysés. Sont-ils comparables dans tous les Etats européens ? Quel est l'état des lieux en matière d'écoles, de collèges, de lycées et d'universités capables d'accueillir les élèves handicapés dans des conditions optimales ? Il conviendra de s'interroger sur les effectifs des populations handicapées scolarisées en milieu ordinaire, ainsi que sur les problèmes qui y ont été et qui y sont encore rencontrés.

[1] European disability forum http://www.edf-feph.org/, site consulté le 08/06/2009.
[2] European disability forum http://www.edf-feph.org/, site consulté le 08/06/2009.

© 2012 Tous droits réservés.

Est-il facile d'établir des statistiques du nombre d'enfants handicapés et du nombre de ces enfants scolarisés en milieu ordinaire ? Les difficultés proviennent entre autre des différentes formes de déficiences, de la définition retenue du terme « handicap »… L'absence de réglementation européenne commune en matière de handicap a notamment pour conséquence de ne pas permettre de calcul homogène des statistiques du handicap. Y a-t-il néanmoins des tendances qui se dégagent ? Y a-t-il des déficiences qui sont mieux prises en compte que d'autres ?

Quelle est la situation dans d'autres pays européens, tels que l'Allemagne, l'Italie, la Belgique, l'Espagne, la Suède, le Royaume-Uni, les Pays-Bas, le Danemark ? Quelles sont les méthodes utilisées pour scolariser les enfants et étudiants handicapés ? Quels sont les effectifs d'élèves handicapés scolarisés en milieu ordinaire ? Comment les statistiques sont-elles calculées ? Voilà beaucoup d'interrogations légitimes auxquelles nous allons apporter des réponses.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

I - LES DIFFICULTES LIEES AUX STATISTIQUES SUR LE HANDICAP

Selon Eurostat, en 2002, une personne sur six en âge de travailler dans l'Union européenne déclare avoir un problème de santé ou un handicap de longue durée. Au Royaume-Uni et aux Pays-Bas, les chiffres sont légèrement plus élevés : plus d'une personne sur quatre se déclare handicapée (respectivement 27,2 % et 25,4 %) et en Suède ce pourcentage atteint un cinquième de la population (19,9 %). Par contre, en Espagne, la part de la population se considérant atteinte d'un handicap est bien moins élevée : 8,7 %. Ces écarts peuvent s'expliquer notamment par le fait que la représentation culturelle du handicap n'est pas la même dans chacun de ces pays. Nous pouvons penser qu'au plus le système social est développé, les aides apportées dans le pays sont importantes, au plus la population se reconnaîtra handicapée. Ainsi, on constate une augmentation constante des taux de personnes déclarées invalides dans les pays développés[1]. Il est donc important, quand nous comparons les chiffres des personnes en situation de handicap, de savoir comment ont été établies ces statistiques, quelle est la perception du handicap qui a prévalu.

Il est extrêmement difficile de disposer de données chiffrées pour toutes les années. De ce fait, les statistiques récentes sont elles aussi délicates à obtenir, ce qui explique que les relevés que nous étudions datent parfois de plusieurs années.

A- La prévalence du handicap chez l'enfant en Europe

Il est intéressant de connaître le nombre d'enfants handicapés et la population scolarisée, ceci pour connaître l'importance de la population concernée par la mise en accessibilité des établissements scolaires.

Il est utile d'expliquer tout d'abord pourquoi le dénombrement des enfants et adolescents handicapés est un travail laborieux et susceptible de manquer de précision.

[1] Les politiques en faveur des personnes handicapées en Espagne, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède, Enquêtes et résultats, Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (D.R.E.E.S), n°305, avril 2004.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Dans les Etats membres de l'Union Européenne, le pourcentage d'enfants handicapés est estimé à 2 % de la population totale des enfants en âge scolaire[1], dont un quart est scolarisé dans une école ordinaire, les autres se rendant dans les écoles spécialisées. L'appréciation de l'éducation spécialisée et les pratiques d'intégration des élèves en situation de handicap varient fortement d'un pays à l'autre. L'éducation spécialisée englobe l'éducation de tous ceux qui présentent un handicap empêchant la poursuite du cursus traditionnel (handicap moteur, sensoriel, mental). Alors que, dans certains pays européens, l'éducation spécialisée est réservée à une toute petite partie de la population, en France elle concerne tous les enfants déficients pour lesquels l'école ordinaire n'apparaît pas appropriée. Entre 1% et 10% d'élèves sont enregistrés comme ayant des besoins éducatifs spécifiques, selon les pays. Ces écarts s'expliquent en partie par les différences notables dans les procédures d'évaluation des besoins, l'organisation des structures d'enseignement spécial et la conception même de l'Education des enfants déficients.

Environ 2% des enfants français sont touchés par un handicap. Ces chiffres varient en fonction des handicaps pris en compte et selon la notion de handicap que l'on retient. Selon différentes enquêtes[2] menées au début des années 1990, la prévalence des handicaps chez l'enfant (0-19 ans) passe de 1,1% à 2,9%[3].

Il existe également des enfants qui souffrent de plusieurs handicaps à la fois. On parle alors de « handicaps multiples ». Ils correspondent à l'association de deux ou plusieurs handicaps intrinsèques, le plus souvent primaires. *« La gravité de certains handicaps ou la surcharge progressive par des handicaps secondaires (troubles d'apprentissage, troubles relationnels...) occasionnent fréquemment l'exclusion du milieu scolaire ordinaire et même parfois de ses classes spécialisées. La restriction extrême de l'autonomie, lorsqu'elle est associée à une déficience intellectuelle sévère, peut entraîner l'exclusion des établissements et services médico-éducatifs. »*[4] Le fait qu'un enfant puisse subir simultanément plusieurs

[1] Inspection Générale des Affaires Sociales (I.G.A.S.), 2003, Rapport thématique sur la politique du handicap en Europe, septembre
[2] Le handicap en chiffres, février 2004, CTNERHI, DREES, DGAS
[3] Les déficiences sévères concernent plus de 8 enfants pour 1000 (Le handicap en chiffres, février 2004, CTNERHI, DREES, DGAS, p28.) Ils ne font pas directement partie de notre étude puisque par déficience sévère il faut entendre les trisomies, retards mentaux sévères, les cécités et surdités sévères. Ces enfants sont donc généralement pris en charge par des dispositifs plus adaptés à leurs besoins que l'éducation ordinaire, avec des professionnels capables de leur faire atteindre les acquisitions maximales en fonction de leur niveau.
[4] Recommandation biap 21/1 Handicaps multiples et atteintes de l'audition Aspects préventifs chez l'enfant, http://www.biap.org/recom21-1.htm

© 2012 Tous droits réservés.

déficiences est à prendre en compte dans le choix des aménagements qui devront être réalisés, ce que nous verrons par la suite.[1]

B- Des systèmes éducatifs ne permettant pas la comparaison

En préalable à toute analyse, il est nécessaire de préciser qu'il est très difficile d'obtenir des statistiques précises sur le nombre exact d'enfants handicapés scolarisés et ce pour plusieurs raisons : en France, la référence permettant d'évaluer le niveau d'enseignement est l'application des programmes scolaires et l'acquisition de compétences et de connaissances. C'est à la pédagogie de s'adapter à ces objectifs. Dans d'autres pays en revanche, les parcours sont adaptés à chacun (l'Allemagne par exemple).

D'autre part, les systèmes éducatifs européens ne sont pas strictement les mêmes. L'âge de scolarisation obligatoire varie en fonction de l'Etat dans lequel est scolarisé l'enfant. Si en moyenne les enfants doivent être scolarisés de 6 à 16 ans, au Luxembourg et en Irlande du Nord la scolarisation est obligatoire dès 4 ans. En Slovénie, un enfant peut quitter l'école dès 14 ans (*cf. tableau 2*). De plus, tous les Etats n'ont pas la même définition de la maternelle, la primaire et le secondaire. Par exemple, en Allemagne, la scolarisation en « Kindergarten [2]» n'est pas obligatoire (l'âge de la scolarisation obligatoire est de six ans).

Ces éléments seront donc à prendre en compte quand il s'agira de comparer les âges auxquels les enfants déficients fréquentent l'école « ordinaire ».

[1] En France comme dans tous les Etats européens analysés, plus de la moitié des enfants en situation de handicap scolarisés sont des garçons, ce qui est conforme à la prévalence du handicap à la naissance.
[2] L'équivalent des jardins d'enfants.

© 2012 Tous droits réservés.

Tableau 2 : Age de scolarisation obligatoire dans les différents Etats européens

	Début	Fin
Allemagne	6	15 ou 16
Autriche	6	15
Belgique	6	15
Bulgarie	7	16
République Tchèque	6	15
Danemark	6	16
Espagne	6	16
Estonie	7	16
Finlande	7	16
France	6	16
Grèce	5	15
Hongrie	5	18
Irlande	4	16
Italie	6	16
Lettonie	5	16
Lituanie	7	16
Luxembourg	4	15
Malte	5	16
Norvège	6	16
Pays-Bas	5	18
Pologne	6	16
Portugal	6	15
Roumanie	6	16
Royaume-Uni	5	16
Slovaquie	6	16
Slovénie	6	15
Suède	7	16

Source : Eurybase - Description des systèmes éducatifs nationaux et des politiques éducatives
Réalisation : C. BROUX, 2010

En France, la perception du handicap, les possibilités de progrès, le fonctionnement de l'Education sont divers éléments qui se conjuguent et expliquent les disparités dans les chiffres d'enfants en situation de handicap scolarisés à l'école ordinaire. Les structures susceptibles d'accueillir un élève en situation de handicap sont variées. Il peut s'agir d'une

© 2012 Tous droits réservés.

classe ordinaire où l'élève sera intégré individuellement, dans d'autres cas, les élèves sont en intégration collective dans une classe spécialisée d'une Unité Pédagogique d'Intégration (U.P.I.)[1] ou dans une C.L.I.S (Classe d'Intégration Scolaire).

Encadré 1 : Présentation des U.L.I.S

Les élèves scolarisés au titre d'ULIS présentent des troubles des fonctions cognitives ou mentales, des troubles envahissants du développement, des troubles de la fonction auditive, des troubles de la fonction visuelle ou des troubles multiples associés.

Les ULIS acueillent des élèves dont le handicap ne permet pas d'envisager une scolarisation individuelle continue dans une classe ordinaire mais qui peuvent bénéficier, dans le cadre d'un établissement scolaire du second degré, d'une scolarisation adaptée. Les ULIS sont un dispositif permettant la mise en œuvre des projets personnalisés de scolarisation (P.P.S.).

Chaque élève scolarisé au titre d'une ULIS bénéficie, selon ses possibilités, de temps de scolarisation dans une classe de l'établissement scolaire où il peut effectuer des apprentissages scolaires à un rythme proche de celui des autres élèves.

C'est la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) qui propose l'orientation en ULIS dans le cadre du projet personnalisé de scolarisation (P.P.S.) de l'élève.

Source : http://www.eduscol.education.fr, site consulté le 3 mars 2011

Ces intégrations peuvent se faire à temps partiel, et l'élève ne sera alors pas nécessairement comptabilisé comme étant scolarisé dans un établissement ordinaire. En 1997-98, la plupart des enfants scolarisés et comptabilisés comme étant en situation de handicap à l'école ordinaire étaient majoritairement scolarisés à temps partiel. (*Cf. tableau 3*)

[1] La circulaire n°2010-088 du 16 juin 2010 transforme les U.P.I. en Ulis (Unités localisées pour l'inclusion scolaire)

© 2012 Tous droits réservés.

Tableau 3 : Accueil des élèves handicapés dans les écoles maternelles et élémentaires, enquête ad hoc, rentrée scolaire 1997-1998 (enseignement public en France métropolitaine)

	écoles maternelles				**écoles élémentaires**			
	en classe ordinaire		CLIS	**TOTAL**	en classe ordinaire		CLIS	**TOTAL**
Déficiences	temps plein	temps partiel			temps plein	temps partiel		
sensorielles	590	410	100	**1.100**	1.160	340	940	2.440
physiques	980	910	50	**1.940**	1.720	390	590	2.700
mentales et psychiques ; et autisme	2.240	3.420	170	**5.830**	3.590	1.800	19.980	25.370
TOTAL	***3.810***	***4.740***	***320***	***8.870***	***6.470***	***2.530***	***21.510***	***30.510***

Source : Rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Inspection Générale des affaires sociale, Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la technologie, Inspection Générale de l'Education Nationale, mars 1999

En outre, un élève handicapé peut être scolarisé dans un établissement ordinaire sans qu'aucun dispositif spécial d'intégration ne soit mis en place et il ne sera pas forcément considéré comme élève handicapé.

De plus, les méthodes de recensement des élèves en situation de handicap évoluent et les directeurs d'établissement scolaire ne sont pas obligés de remplir intégralement l'enquête qui leur est soumise[1]. Enfin, le ministère de l'Education Nationale a eu, à une certaine période, une volonté de ne pas communiquer sur le nombre d'élèves handicapés scolarisés[2] afin de préserver la confidentialité de l'information qui touche au secret médical. Il est pourtant possible de dégager des pourcentages d'enfants à besoins éducatifs particuliers scolarisés en milieu ordinaire (*Cf. tableau 4*).

[1] ZAFFRAN J., 2007, Quelle école pour les élèves handicapés ?, La Découverte.
[2] BODIN F., 1999, Handicaps et sociétés – L'aménagement de l'espace comme concept d'intégration, Thèse de Géographie, Caen, Université de Caen, p185

© 2012 Tous droits réservés.

Tableau 4 : Pourcentage d'enfants reconnus comme ayant des Besoins Educatifs Particuliers (B.E.P.)

	% d'enfants reconnus comme ayant des besoins spécifiques	% d'enfants nécessitant un programme individualisé	% d'enfants officiellement jugés à BEP et placés dans des écoles spécialisées
Danemark	13	1,1	0,5
Allemagne	4,31	5	4
Italie	2	2	0,06
Royaume-Uni	20	2,9	1,3

Source : L'insertion scolaire des handicapés, Des établissements pour tous, OCDE, 2000

Ces chiffres sont très différents alors que les soins médicaux apportés sont sensiblement les mêmes. Une explication probable réside dans le fait que ces disparités reflètent des politiques et pratiques différentes en ce qui concerne l'octroi d'un soutien supplémentaire aux élèves qui en ont besoin.

Nous ne disposons pas de données pour tous les Etats européens. De plus, quand ces données existent, elles ne sont pas présentes pour toutes les rentrées scolaires. Cela peut s'expliquer par des volontés politiques de ne connaître les chiffres du handicap que pour certaines années. Une autre explication se trouve dans les difficultés d'obtenir des données fiables liées au handicap, comme c'est le cas pour la France, ce que nous avons expliqué précédemment.

Les chiffres dont nous disposons ne sont pas toujours récents. Ce sont cependant les derniers en date. La difficulté pour obtenir des données comparables, l'absence de statistiques certaines années, les changements de système éducatif expliquent ce déficit de mise à jour des données.

Les chiffres d'enfants en situation de handicap scolarisés dans un établissement ordinaire varient beaucoup en fonction du pays. Il est cependant possible de dégager des tendances communes à tous les Etats de l'Union Européenne.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

II - LES CARACTERISTIQUES COMMUNES DE LA SCOLARISATION EN ETABLISSEMENT ORDINAIRE EN EUROPE

Malgré ces différences notables entre les systèmes éducatifs européens, des constats similaires peuvent être faits : une diminution de la scolarisation avec l'âge et un accès à l'école ordinaire plus facile pour les déficients intellectuels que pour les autres enfants déficients.

A- Le nombre d'enfants déficients scolarisés en établissement ordinaire en Europe

En Finlande, l'O.C.D.E. relève un taux de 14%[1] d'enfants déficients scolarisés en établissement ordinaire. Alors qu'en Italie[2], 97% des enfants déficients sont scolarisés en établissement ordinaire. Les enfants en situation de handicap sont de plus en plus nombreux à fréquenter les écoles ordinaires en Belgique, France, Italie, Pays-Bas. En Allemagne, comme en Autriche, ces chiffres semblent refléter une certaine stabilité tandis qu'au Royaume-Uni, le nombre d'enfants en situation de handicap qui fréquentent l'école ordinaire semble diminuer (*Voir figure 5).*

[1] Étude sur la compilation de données statistiques sur le handicap à partir des registres administratifs des Etats membres, Rapport final, Novembre 2007
[2] L'insertion scolaire des handicapés, Des établissements pour tous, OCDE, 2000

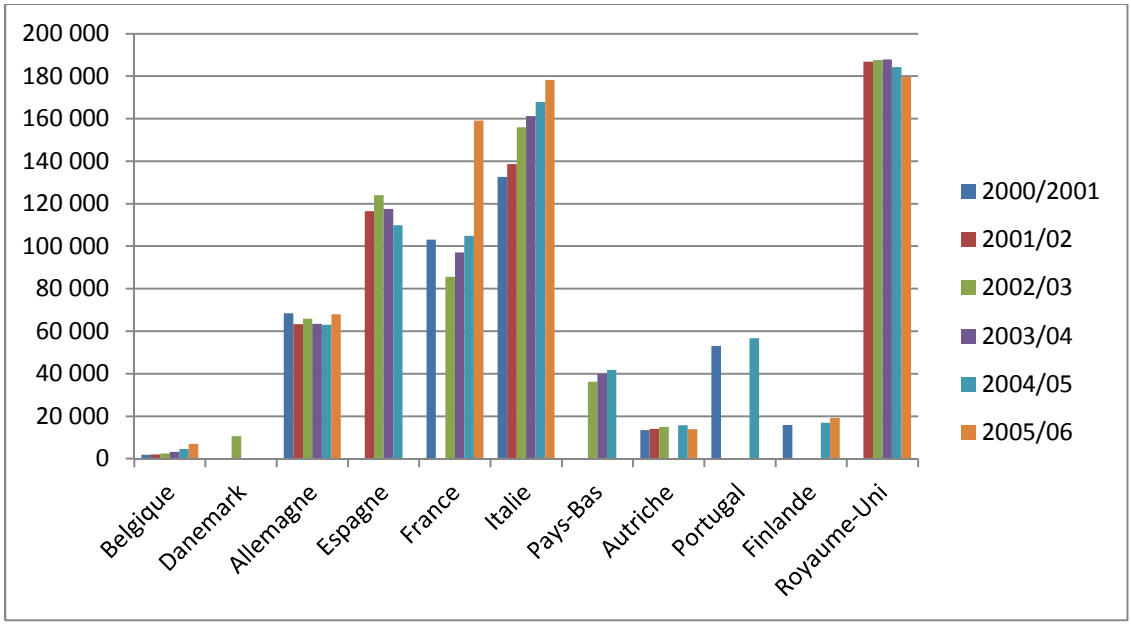
© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 5 : Pourcentages d'élèves suivant un programme éducatif personnalisé selon le type d'enseignement

		Répartition selon le type d'établissement		
	Pourcentage d'élèves suivant un programme éducatif spécialisé sur l'ensemble d'élèves scolarisés	Etablissements ordinaires		Ecole ou unité spéciale
		Classe normale	Classe spéciale	
Danemark	1,1	22	32	46
Allemagne	5	20		80
Italie	2	97	3	
Royaume-Uni	2,9	46		54

Source : L'insertion scolaire des handicapés, Des établissements pour tous, OCDE, 2000

Figure 5 : Evolution du nombre d'enfants à besoins éducatifs spéciaux en écoles ordinaires de 2000-2001 à 2005-2006.



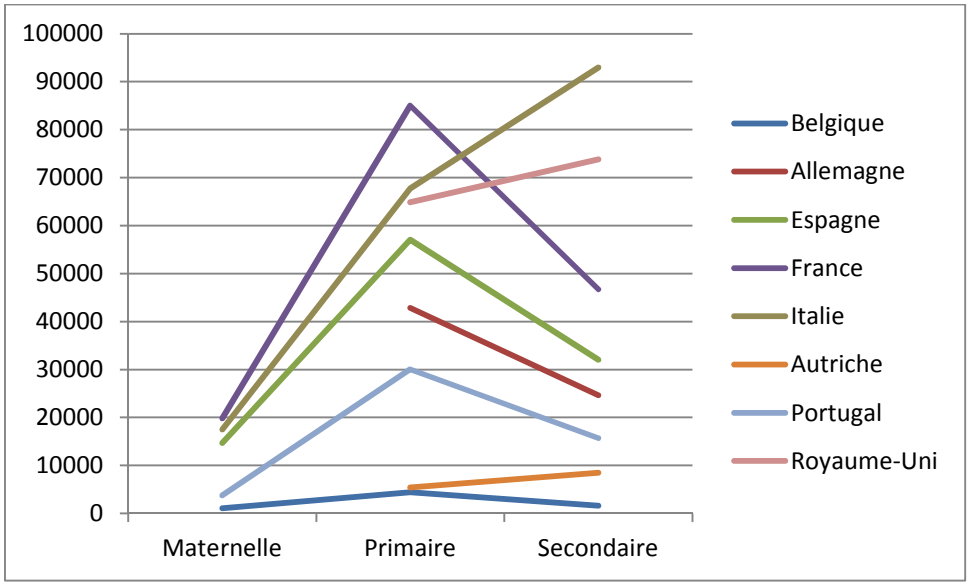
Source : Etude sur la compilation de données statistiques sur le handicap à partir des registres administratifs des Etats membres, Rapport final, Novembre 2007

© 2012 Tous droits réservés.

B- Une diminution de la scolarisation en milieu ordinaire avec l'âge

Dans la plupart des Etats européens, le nombre d'enfants scolarisés diminue avec l'âge (*Voir figure 6).* Seuls l'Italie, le Royaume-Uni et l'Autriche font figures d'exception.

Figure 6 : Nombre d'enfants à besoins éducatifs spéciaux scolarisés dans les Etats de l'Union Européenne par niveau d'enseignement en 2005-2006



Source : Étude sur la compilation de données statistiques sur le handicap à partir des registres administratifs des Etats membres, Rapport final, Novembre 2007
Réalisation : C. BROUX

L'exemple de la France nous permet de comprendre les raisons de ce phénomène.

Un rapport conjoint de l'I.G.A.S. (Inspection Générale des Affaires Sociales) et de l'I.G.E.N. (Inspection Générale de l'Education Nationale) datant de 1999 montre clairement qu'il existe une diminution très importante entre la scolarisation d'enfants handicapés à l'école primaire ordinaire et dans le second degré. A titre d'exemple, en 1999, sur l'ensemble des intégrations scolaires individuelles, la part du premier degré représentait environ 54%, le second degré 33% et le supérieur 13%. Ce point doit être nuancé : ce n'est pas seulement l'accessibilité des établissements qui doit être remise en cause. La scolarisation en milieu ordinaire diminue avec l'âge, ce qui peut s'expliquer par l'augmentation des symptômes découlant de la maladie, les enfants handicapés mentaux sont généralement pris en charge par

© 2012 Tous droits réservés.

des établissements spécialisés à partir de l'âge de douze ans[1], tous les enfants, même sans besoin spécifique, ne prolongent pas leurs études jusqu'à l'enseignement supérieur …

Il est donc compréhensible que les capacités propres de chaque enfant ne soient plus suffisantes pour lui permettre de suivre une scolarité ordinaire, même dans un établissement accessible.

Pour l'année 2008-2009, dans le premier degré, on recense 114 482 élèves dont 74 251 ont été scolarisés individuellement à temps complet ou partiel et 40 231 au sein de classes d'intégration scolaire (C.L.I.S.)[2] (*Cf. Figure 7*).

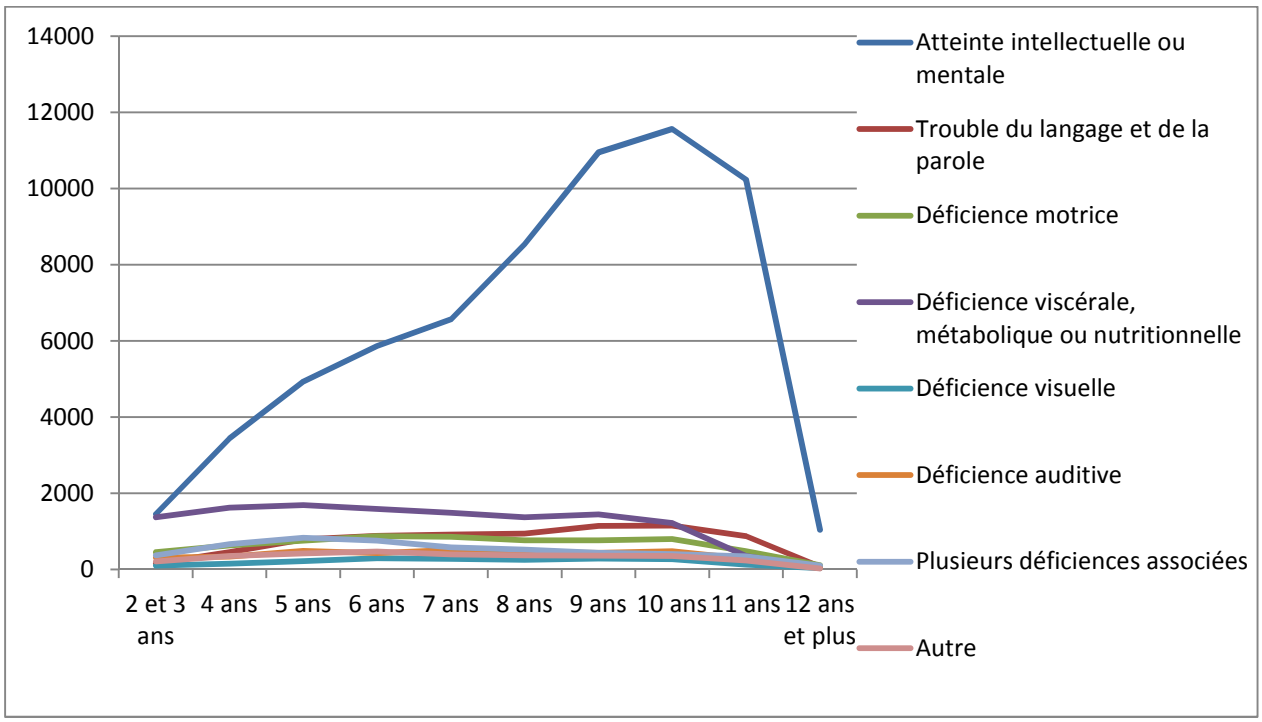
En France, 27 % des élèves en situation de handicap (8 000 élèves) dans le second degré étaient scolarisés en lycée. Ce qui représentait, en 2005, 38 900 intégrations individuelles[3].

Dans le second degré, nous notons (*cf. Figure 8*) un pic de scolarisation à l'âge de treize ans puis une diminution du nombre d'enfants scolarisés. La majorité des enfants handicapés scolarisés dans le second degré ont entre 12 et 14 ans. Ils représentent presque la moitié des élèves handicapés scolarisés dans le second degré (49,7%). Donc, si l'entrée dans l'enseignement secondaire est possible, il est nettement plus difficile de poursuivre sa scolarisation dans un établissement ordinaire d'enseignement secondaire.

[1] Note d'information du Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 23 mai 2007
[2] Site éducation nationale, source DESCO, mise à jour mai 2009
[3] Repères et références statistiques, édition 2006

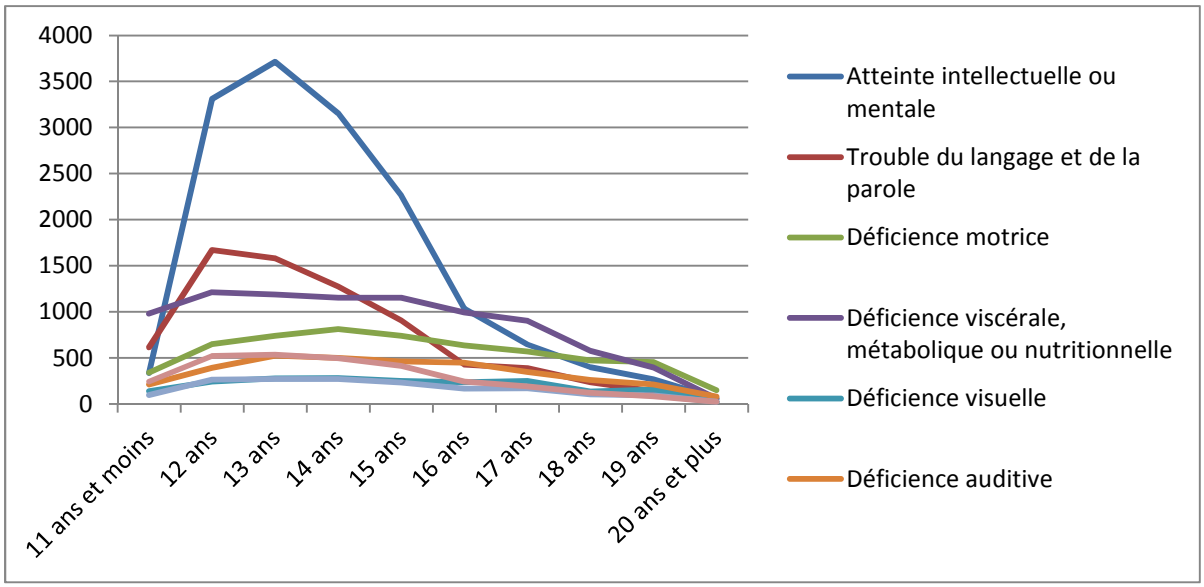
© 2012 Tous droits réservés.

Figure 7 : Répartition par type de déficience et par âge des élèves handicapés intégrés dans le premier degré en 2005 en France



Réalisation : Carole BROUX
Source : Repères et références statistiques, édition 2006, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

Figure 8 : Répartition par type de déficience et par âge des élèves handicapés intégrés dans le second degré en 2005-2006 en France



Source : Repères et références statistiques, édition 2006 Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche
Réalisation C. BROUX

© 2012 Tous droits réservés.

A la rentrée scolaire 2008-2009, 60 191 élèves ont été scolarisés (45 697 de façon individuelle et 14 494 en structure collective au sein d'unités pédagogiques d'intégration (U.P.I.)[1]. Il y avait au total 5 339 700 élèves scolarisés dans les établissements publics et privés du second degré[2].

C- L'accès à l'école ordinaire plus aisé pour les déficients intellectuels

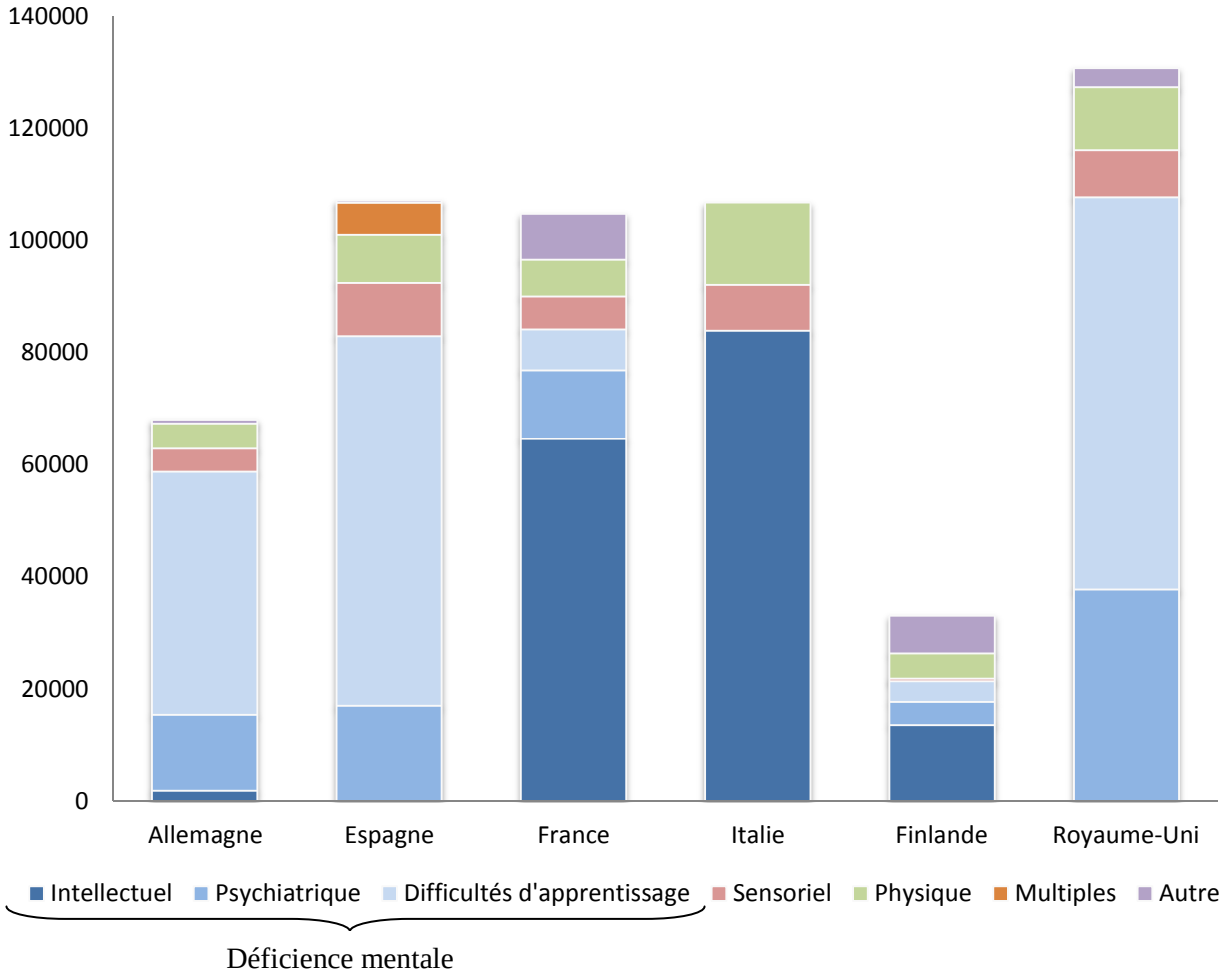
La répartition en fonction du type de handicap a également de l'importance. Dans tous les pays européens pour lesquels nous disposons de données, nous constatons que la déficience la plus présente à l'école ordinaire est la déficience intellectuelle (*Cf. figure 9*). Les déficiences sensorielles sont très peu présentes, cela peut-être parce que les enfants présentant une déficience auditive ou visuelle nécessitent un enseignement adapté, du matériel particulier et impliquent parfois un mode de communication différent (langue des signes, braille)… Cela signifie-t-il que les enfants touchés par une déficience sensorielle ou motrice sont moins susceptibles d'être éduqués à l'école ordinaire ou est-ce que l'accessibilité de ces établissements est trop faible pour pouvoir les recevoir ?

La prévalence des types de déficiences est équivalente dans les différents Etats de l'Union Européenne. Les différences sensibles qui peuvent être constatées sont révélatrices de l'intégration qui est faite des élèves déficients en milieu ordinaire, en fonction du type de déficience dont ils sont porteurs.

[1] Site éducation nationale, source DESCO, mise à jour mai 2009.
[2] Repères et références statistiques, Ministère de l'Education Nationale, 2009

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Figure 9 : Répartition par type de handicap des enfants à besoins éducatifs spéciaux scolarisés à l'école ordinaire



Source : Étude sur la compilation de données statistiques sur le handicap à partir des registres administratifs des Etats membres, Rapport final, Novembre 2007

Réalisation : C. BROUX, 2009

En France, plus de la moitié des élèves scolarisés en établissements ordinaires sont atteints d'une déficience intellectuelle ou mentale. C'était déjà le cas en 1982-83, où 57.2% des enfants handicapés scolarisés à l'école ordinaire souffraient d'une déficience intellectuelle[1]. Cet élément doit être pris en compte puisque, la loi de 1975 visant uniquement le handicap moteur, les principaux aménagements apportés dans les écoles concernaient ce handicap et ce jusqu'en 2005. Or les enfants atteints d'une déficience motrice scolarisés dans le premier degré n'étaient que 6 500 soit 6,2% des élèves en situation de handicap en 2005.

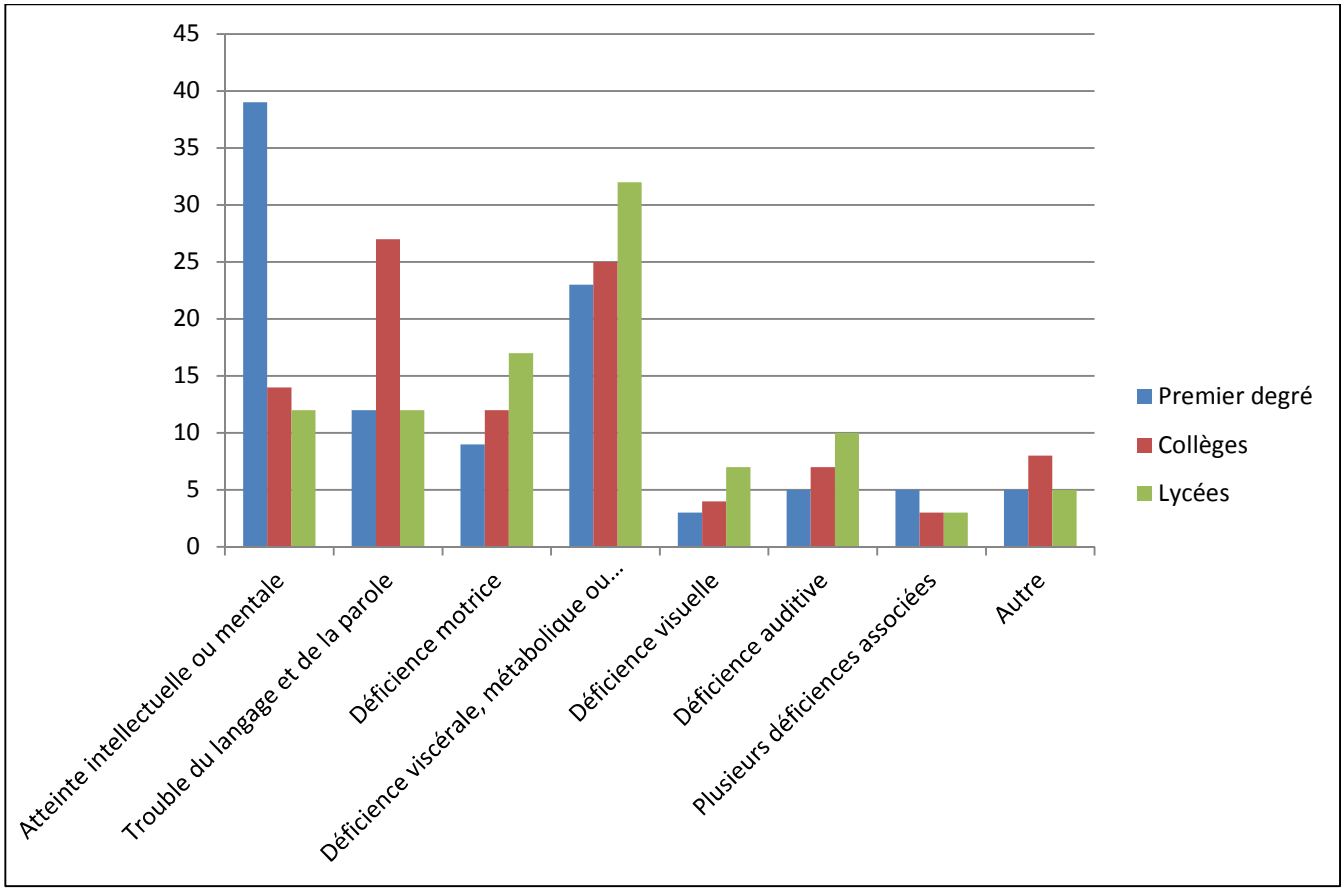
[1] BODIN F., 1999, Handicaps et sociétés – L'aménagement de l'espace comme concept d'intégration, Thèse de Géographie, Caen, Université de Caen.

© 2012 Tous droits réservés.

Ainsi, nous voyons que seuls 6,2% des élèves handicapés étaient pris en compte au niveau des aménagements.

Les enfants ayant un handicap moteur ne représentent qu'un quart des effectifs (tous niveaux confondus) d'enfants handicapés scolarisés en milieu ordinaire. La plupart des élèves scolarisés dans des classes ordinaires au collège sont atteints d'une déficience viscérale, métabolique ou nutritionnelle. Le taux d'élèves atteints d'une déficience intellectuelle ou mentale, qui était de 39% en primaire tombe à 14% (*Cf. figure 10*).

Figure 10 : Répartition par type de déficience des élèves en situation de handicap intégrés à temps plein en 2005 dans le premier et le second degré en France (en %).



Réalisation : Carole BROUX, 2009

Source : Repères et références statistiques, édition 2006, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

© 2012 Tous droits réservés.

III - LA PRISE EN COMPTE DE LA DEFICIENCE : LA COEXISTENCE DE TROIS MODELES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

La notion d'intégration est très différente d'un pays à l'autre. Il est toutefois possible de dégager trois modèles distincts d'éducation pour les enfants déficients : l'inclusion en milieu ordinaire, l'exclusion, et l'inclusion dans une structure spécifique au sein de l'école ordinaire.

Une étude[1] menée dans quatre pays européens : la Suède, l'Allemagne, l'Espagne et les Pays-Bas montre que la prise en charge du handicap varie en fonction des contextes socioculturels et permet de définir ces trois modèles. Ainsi, cette étude démontre qu'un enfant vivant en milieu rural et atteint d'une déficience visuelle aurait été pris en charge différemment dans chacun de ces pays. Seul l'expert suédois pointe le fait que cet enfant aurait été scolarisé en milieu ordinaire dans son pays.

Une comparaison du degré d'accessibilité dans chacun de ces quatre pays nous indique que la Suède est le pays le plus accessible même si des améliorations voire des transformations restent à faire. Notons cependant que l'étude citée ne définit pas ce qui est défini comme accessible. Or, il ne faut pas confondre « accessible » et « adapté ». Un aménagement est adapté pour un type de déficience spécifique alors qu'un aménagement accessible convient pour tous les types de déficiences. Ce n'est pas parce qu'un aménagement est *adapté* à une partie de la population (souvent les personnes utilisatrices de fauteuil roulant)

[1] Etudes et résultats, n°506, juillet 2006, Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (D.R.E.E.S.).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

qu'il est *accessible*. Nous pouvons citer l'exemple d'un escalier adapté pour la déficience visuelle, c'est-à-dire qui présente une bande d'éveil de vigilance en haut de l'escalier, des nez-de-marche contrastés, une main-courante contrastée de son environnement mais cet escalier n'est pas accessible puisque pas adapté pour une personne déficiente motrice, encore moins pour une personne utilisatrice d'un fauteuil roulant (dans ce cas, l'escalier devrait être remplacé - ou doublé – par un ascenseur ou un plan incliné).

Toutefois, la déclaration de Salamanque[1] et la Charte de Luxembourg[2] invitent les Etats européens à privilégier une école qui intègre tous les enfants et met en œuvre des dispositifs qui répondent aux besoins spécifiques des élèves handicapés[3]. En Europe, trois modèles existent : les pays dits « à option unique », les pays où éducation ordinaire et éducation spécialisée sont séparées et les pays où est pratiquée une coopération entre éducation spécialisée et éducation ordinaire. (*Cf. carte 1*)

[1] 1994, cf page 39
[2] 1996, cf page 39
[3] CROUZIER M-F., Passer du territoire clos au réseau d'aide, in Education et handicap, D'une pensée territoire à une pensée monde, sous la direction de D. POIZAT, p 43 et suivantes

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Carte 1 : Carte des différents choix en matière de scolarisation des enfants handicapés dans l'Union Européenne en 2000

© 2012 Tous droits réservés.

Nous pouvons faire de ces modèles éducatifs l'analyse suivante :

1) les pays où presque tous les élèves sont scolarisés dans des établissements ordinaires et qui ont développé des services spécialisés permettant cette scolarisation ordinaire. Ces pays sont dits « à option unique ». Les pays à option unique se caractérisent par des critères communs qui sont :

- L'abandon du « modèle médical » au profit d'un « modèle éducatif » et la consécration d'un nouveau vocabulaire : « BEP » Besoins Educatifs Particuliers ;
- **L'existence d'une école qui accueille tous les enfants avec parfois des enseignants itinérants spécialisés (comme en Finlande) ;**
- **La scolarisation de proximité de l'enfant avec son école, pour maintenir les liens familiaux ;**
- L'existence d'un projet éducatif individuel pour répondre aux besoins spécifiques de chaque enfant[1].

2) les pays qui ont un enseignement ordinaire et un enseignement spécialisé. Ces pays proposent un enseignement ordinaire et un enseignement spécialisé très divers en fonction de chaque type de handicap[2]. Les législations qui s'y appliquent sont très différentes les unes des autres (Allemagne, Belgique, Pays-Bas).

Certains pays sont encore très réticents vis-à-vis de l'intégration, comme par exemple :

- l'Irlande qui préfère évaluer les premières expériences d'intégration avant de poursuivre l'intégration, éventuellement ;

- l'Autriche, où le droit à l'intégration scolaire n'est pas reconnu ;

- l'Allemagne, où l'intégration est conditionnée à l'accessibilité des locaux et à la présence de personnel.

3) les pays où les deux approches sont combinées, c'est-à-dire qui disposent de classes spécialisées dans des établissements ordinaires et favorisent une coopération entre écoles ordinaires et écoles spécialisées. Ces pays ont adopté, depuis la dernière décennie (1990 pour l'Espagne - 1995 pour les Pays-Bas), une politique visant à favoriser le retour à l'école ordinaire. Ils ont instauré une coopération entre l'éducation spécialisée et l'éducation

[1] http://www.sante.gouv.fr/htm/actu/handicapes/6_24.htm, site consulté le 01/07/09
[2] 10 catégories en Allemagne - 11, en Autriche - 8, en Belgique - 11, en Irlande

© 2012 Tous droits réservés.

ordinaire ; ils ont prévu des équipements dans les écoles, des installations intégrées et des soutiens éducatifs

En 2007, en Europe, nous pouvions distinguer les trois approches différentes mais certains pays ont modifié leur politique (*cf. carte 2*). Outre la France qui depuis 2005 préfère favoriser la scolarisation en milieu ordinaire, la Finlande et le Royaume-Uni, qui ont opté pour l'Education en milieu ordinaire, ont à présent fait le choix d'avoir des classes spécialisées dans les établissements ordinaires. L'Espagne, le Portugal et la Grèce accueillent les enfants déficients à l'école ordinaire. Néanmoins, cette évolution n'en est peut-être pas une. En effet, tout dépend de la définition qui est retenue de chacun de ces trois systèmes. Cette répartition des enfants handicapés dans les écoles peut s'expliquer par les différences fondamentales qui régissent les systèmes scolaires européens.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Carte 2: Carte des différents choix en matière de scolarisation des enfants handicapés dans l'Union européenne, en 2007

Légende :

- Etats où tous les élèves sont scolarisés en établissements ordinaires
- Etats où il existe des classes spécialisées dans les établissements ordinaires
- Etats où coexistent des établissements ordinaires et des établissements spécialisés
- Absence de données

Réalisation : Carole BROUX, 2009
Source : D'après les données du Ministère de l'Education Nationale, 2007

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Contrairement à l'idée répandue selon laquelle les pays du nord sont pionniers en matière de politique en faveur des personnes handicapées, cette carte nous indique que des Etats comme l'Italie, l'Espagne, le Portugal ou la Grèce ont une politique d'intégration des enfants handicapés très avancée. Mais ces données doivent être prises avec précaution. En effet, l'Italie, par exemple, n'applique ce système que jusque l'école primaire, il est donc inapproprié de dire que l'Italie a une politique inclusive en faveur des personnes déficientes. L'Italie a mis en place un système d'inclusion scolaire dans le primaire avec une adaptation des rythmes sur une progression sur quatre années différenciée selon le niveau des enfants. A partir du collège cette approche méthodologique de l'intégration/inclusion trouve une autre expression plus proche du modèle français, constituant une rupture avec la volonté pédagogique et structurelle de favoriser la proximité entre les élèves déficients et non déficients. L'Italie se démarque néanmoins par une volonté progressiste de la prise en compte des enfants déficients en milieu scolaire.

Nous allons à présent considérer les exemples concrets de pays « emblématiques » de chacun de ces trois modèles : l'Espagne, l'Allemagne et la France.

A - L'exemple de l'Espagne : le choix de l'école inclusive

En Espagne, ce sont les communautés autonomes[1] qui ont pratiquement toutes les prérogatives en matière d'éducation. Le choix d'une école inclusive a été fait en 1982[2], le transfert de toutes les compétences en matière d'éducation s'étant réalisé de 1991 à 1999. Le choix d'un modèle inclusif a été fait. Ce modèle est en effet considéré comme permettant d'avoir un impact direct sur la société du futur, c'est-à-dire une société intégrative qui respecte les différences et au sein de laquelle il est possible, pour tous, de vivre ensemble. Les autorités considèrent donc qu'il serait incohérent de construire un modèle de ségrégation à l'école. Le système scolaire a changé depuis 1985 et s'est assoupli. Ainsi, l'intégration des nouvelles technologies dans les classes a été très importante pour les élèves qui ont des besoins spéciaux, mais aussi pour les autres. De manière plus générale, les actions menées pour quelques élèves sont considérées comme étant également positives pour les autres. Ce

[1] L'Espagne est divisée en 17 régions, appelées « **communautés autonomes** » (*Comunidades autónomas* en espagnol), qui peuvent être comparées à des États fédérés, chacune d'elles disposant d'une certaine indépendance, source Assemblée Nationale (http://www.assemblee-nationale.fr/europe/espagne.asp#communaut%C3%A9s).

[2] Loi d'insertion sociale des handicapés.

© 2012 Tous droits réservés.

point a constitué une piste de réflexion : les nouveaux outils ne doivent pas être utiles seulement à un nombre restreint d'élèves, mais à tous. L'idée sous-jacente de la politique mise en œuvre est que ce n'est pas à l'enfant de s'adapter. Il faut une réponse individuelle et différenciée pour chaque enfant, surtout pour les élèves qui sont très différents.

En Espagne, toute une série d'expériences d'intégration positives a été menée depuis 1980, même lorsqu'il n'existait pas encore de réglementation spécifique. En raison de ces expériences positives, cette intégration a été adoptée en tant que modèle en 1985, année où est parue la première circulaire destinée à établir ce type d'expérience. De 1985 à 1990, cette loi a été mise en pratique et trois évaluations ont été réalisées. Leur conséquence a été la promulgation d'une loi en 1990. Une nouvelle loi consacrée à la « qualité de l'éducation » a été promulguée en 2002. Elle parle de « besoins spécifiques » et consacre quelques alinéas aux surdoués, aux élèves qui ont des besoins spécifiques en raison de certains handicaps ainsi qu'aux élèves issus de l'immigration et qui ont donc peut-être des besoins linguistiques spécifiques. Cette nouvelle loi correspond à la poursuite de la politique d'intégration. Ce modèle est proche du modèle canadien.

En primaire, une équipe dont font partie des psychologues réalise une évaluation des caractéristiques personnelles et sociales d'une école, puis elle donne des conseils pour une meilleure scolarisation. Elle étudie les caractéristiques d'un élève et examine les possibilités offertes par les écoles proches de son domicile. Elle peut alors le diriger vers un établissement ou un autre. Si l'enfant souffre de plusieurs handicaps, il peut se rendre dans une école spéciale. L'enfant peut donc fréquenter soit une école normale, qui aura été adaptée, soit un centre d'éducation spéciale. Presque 81 % des enfants qui ont des besoins spécifiques sont intégrés au système scolaire ordinaire. Ils bénéficient d'un appui à l'intérieur de la classe pour continuer à apprendre avec le reste des élèves et, à certains moments, d'un soutien apporté en dehors de la classe : les écoles ordinaires emploient des professeurs spécialisés qui apportent leur soutien et une orientation de scolarisation spéciale. Elles emploient également des travailleurs sociaux et différents spécialistes, qui aident à l'intégration de l'élève dans l'école ordinaire.

Dans le secondaire, la situation est différente : il est difficile de parvenir à une intégration. Un professeur différent intervient chaque heure devant un même groupe d'élèves. Le suivi de certains enfants est dès lors plus difficile, notamment pour ceux atteints d'une déficience mentale. Pour les autres, ils ne rencontrent généralement pas plus de difficultés

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

s'ils bénéficient du soutien nécessaire. Des interprètes en langue des signes interviennent pour les personnes qui ont des problèmes auditifs. Par ailleurs, et contrairement à ce qui prévaut dans le primaire, la mise en place de groupes d'élèves partageant les mêmes problèmes spécifiques, à savoir des déficiences mentales est autorisée. Un professeur prend en charge un groupe de sept ou huit élèves et il lorsqu'il sent que les élèves sont prêts, il peut les intégrer à différentes activités. Des exceptions sont possibles dans certaines matières, par exemple en anglais ou en éducation physique : il est alors possible de s'occuper de façon spécifique de ces enfants.

B- L'exemple de l'Allemagne : séparation entre école spécialisée et école ordinaire

En Allemagne, l'enseignement spécialisé et séparé de l'école primaire ordinaire est apparu et a été accepté très rapidement par rapport à la France. En 1772, l'obligation scolaire prussienne est prononcée (elle ne le sera qu'en 1882 en France) et en 1879 est créée la première Hilfsschule, l'équivalent prussien des écoles de perfectionnement. Cette avance par rapport au système éducatif français peut s'expliquer essentiellement par le rôle de l'Etat : le gouvernement prussien avait pour objectif de permettre aux élèves les moins performants d'obtenir une qualification et de s'assurer de leur loyauté et de leur discipline. Mais cette politique sera totalement abandonnée avec la seconde guerre mondiale et l'idéologie nazie. Certains principes comme celui de non éducabilité, « Bildungsunfähigkeit », seront conservés jusqu'en 1960. Le constat à l'issue de la seconde guerre mondiale est sévère : manque de personnel, de moyens, absence de prise en compte du handicap mental… Il faudra attendre 1950 pour retrouver le niveau de l'avant-guerre. Grâce au lobbying des parents d'enfants handicapés, la prise en charge est devenue, en pratique, précoce et on assiste à un rattachement de l'école spécialisée à l'école ordinaire. En 1990 est adoptée la loi scolaire fédérale. Elle sera amendée en 1994 et stipule qu'il incombe aux écoles d'intégrer dans le système scolaire ordinaire tous les enfants handicapés à condition que l'établissement soit en mesure d'assurer la prestation correspondante[1]. Mais dans les faits, la plupart des enfants à besoins éducatifs spéciaux sont scolarisés en établissements spécialisés[2].

[1] L'insertion scolaire des handicapés, Des établissements pour tous, OCDE, 2000.
[2] 4% de la population scolaire était inscrite dans une école spéciale en 1997.

© 2012 Tous droits réservés.

Ces différents modèles de scolarisation des enfants handicapés ne permettent pas de présager du degré d'accessibilité des locaux d'enseignement.

C- La France : des classes spécialisées dans l'école ordinaire

Les caractéristiques de la scolarisation des élèves handicapés et celles des étudiants handicapés varient beaucoup. Elles méritent donc d'être traitées différemment.

1- L'enseignement primaire et secondaire

En 1989-1990, 302 155 enfants handicapés étaient scolarisés selon l'Education Nationale soit 2,44% de l'effectif total d'enfants scolarisés en France. Mais cela ne représentait que 0,2% d'enfants handicapés scolarisés en établissement ordinaire. Cela faisait dire à Bodin que « *Cette proportion est infime et ne peut donc pas permettre une véritable rencontre entre l'enfant handicapé et l'enfant valide, entre le monde enseignant et les handicaps. […] Cette simple donnée constitue le paramètre moteur qui engendre une méconnaissance généralisée des handicaps en France.* »[1]

Dans le cadre d'un sondage réalisé par la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Egalité (H.A.L.D.E.) en novembre 2008, à la question *« Diriez-vous que le nombre d'enfants handicapés effectivement scolarisés a nettement augmenté, peu augmenté ou n'a pas augmenté ? »*, 69% des enseignants interrogés répondaient qu'il n'avait pas augmenté. 501 directeurs d'école maternelle et primaire ont répondu à ce sondage. Il ne s'agit que d'un sondage, et non d'une étude. Le recul depuis l'entrée en vigueur de la loi (rentrée 2005) n'est pas suffisant. De plus, la notion même de « scolariser » n'est pas définie : s'agit-il d'enfants fréquentant l'école régulièrement, ponctuellement ou d'enfants simplement inscrits dans l'école ? Un enfant qui ne serait qu'inscrit dans une école ordinaire alors qu'il fréquente un établissement spécialisé la plupart du temps pourra être considéré comme scolarisé dans cette école ordinaire. Enfin, il ne s'agissait que du ressenti des enseignants. Il est cependant intéressant de constater que les enseignants n'ont, pour plus de la majorité d'entre eux, pas encore ressenti les effets de la loi de 2005.

[1] BODIN F., 1999, Handicaps et sociétés – L'aménagement de l'espace comme concept d'intégration, Thèse de Géographie, Caen, Université de Caen.

© 2012 Tous droits réservés.

En 2005, le nombre d'enfants handicapés était de 235 400[1], ce qui représentait 1% de la population scolarisée et on estimait que le nombre d'enfants handicapés échappant à toute forme de scolarisation était de 35 000 à 45 000. Cependant, les effectifs d'élèves en situation de handicap accueillis dans des établissements scolaires a connu cette année-là une hausse de 13%[2]. Sur les 235 400 enfants ou adolescents handicapés, les deux tiers (151 500) sont accueillis par l'Éducation Nationale[3]. 69 % étaient scolarisés dans des classes ordinaires ou dans des classes adaptées à des élèves présentant des difficultés scolaires ou sociales (scolarisation « individuelle »). Cette proportion est en hausse (52 % en 1999-2000). Les autres élèves (31 %) étaient scolarisés dans des classes dédiées aux enfants handicapés (scolarisation « collective »). Il est important de distinguer la scolarisation individuelle de la scolarisation collective. En effet, si cette dernière peut être préférable pour des enfants atteints d'une déficience auditive (ce qui leur permettra de « communiquer » entre eux), elle n'est pas toujours une solution idéale : elle peut se transformer en *exclusion de l'intérieur*, comme nous l'avons vu précédemment.

En 2005, le nombre d'intégrations individuelles s'élevait à 65 000 dans le premier degré[4] pour un total de 104 824 élèves en situation de handicap scolarisés dans le premier degré. Environ 30% des élèves en situation de handicap scolarisés dans le premier degré ont entre 9 et 10 ans.

Le nombre d'élèves scolarisés dans l'école, le collège ou le lycée de leur quartier est en constante augmentation (*cf. tableau 6*). Pour l'année 2008-2009, le nombre de jeunes en situation de handicap, scolarisés dans un établissement ordinaire est estimé à près de 174 673[5]. A la rentrée 2007-2008, ils étaient 162 016[6]. A la rentrée 2006-2007, ils étaient 160 000. A la rentrée 2005-2006, ils étaient 151 000, en 2004-2005, 134 000, en 2003-2004, 107 000, en 2002-2003, 89 000. Entre 2002 et 2006, la progression du nombre d'enfants handicapés scolarisés dans l'établissement scolaire de leur quartier a augmenté de 80%[7].

[1] Etudes et résultats, n°564, mars 2007
[2] Enquête n° 3 relative aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le 1° degré (2005), n°12 aux élèves porteurs de maladie invalidante ou de handicaps scolarisés dans le second degré et n°32 relative à l'accueil des enfants et adolescents dans les établissements hospitaliers et médico-éducatifs (2005).
[3] http://www.sante.gouv.fr/drees/etude-resultat/er564/er564.pdf
[4] Repères et références statistiques, édition 2006, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche
[5] Site éducation nationale, source DESCO, mise à jour mai 2009 Ces données sont sensiblement identiques à celles du rapport du Gouvernement au Parlement relatif au bilan et aux orientations de la politique du handicap
[6] Rapport du Gouvernement au Parlement relatif au bilan et aux orientations de la politique du handicap, Secrétariat d'Etat chargé de la solidarité, 12 février 2009, p75
[7] Nuss M., Du rêve à la réalité, Bilan de la mise en place de la loi du 11 février 2005, Rapport établi à la demande de la commission des affaires sociales du Sénat, juin 2007

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 6 : Evolution du nombre d'enfants handicapés scolarisés en milieu ordinaire depuis 2003

Année scolaire	2003-2004	2004-2005	2006-2007	2007-2008	2008-2009
Nombre d'enfants scolarisés	106 897	133 838	151 253	162 016	170000 *Estimation*
Progression	24%	25%	13%	7%	5%

Rapport du Gouvernement au Parlement relatif au bilan et aux orientations de la politique du handicap, Secrétariat d'Etat chargé de la solidarité, 12 février 2009

Au sondage de la H.A.L.D.E. de novembre 2008, à la question « *Et pour que la scolarisation effective des élèves en situation de handicap dans le premier degré progresse, il faut selon vous que les relations entre l'équipe pédagogique et chacun des acteurs suivants soient renforcées, allégées, restent comme elles sont à l'heure actuelle ?* », 82 % des enseignants interrogés répondent que les relations avec les établissements médico-sociaux doivent être renforcées, 70% répondent que les relations avec la Maison Départementale de la Personne Handicapée (M.D.P.H.) doivent l'être. Pour les autres acteurs, (enseignant référent, RASED, équipe de suivi de la scolarisation, l'équipe municipale et les parents d'enfants en situation de handicap), les enseignants répondent que les relations doivent rester telles qu'elles sont.

L'objectif de la mise en accessibilité des établissements scolaires n'est pas seulement quantitatif mais qualitatif. Il faut non seulement augmenter la capacité d'accueil d'élèves déficients à l'école ordinaire et aussi leur assurer un parcours scolaire aussi long et continu que possible, leur permettant d'aboutir à l'obtention de compétences, d'un diplôme. D'autre part, ce que les personnes en situation de handicap et leurs familles appellent « *le parcours du combattant* » doit se transformer en un parcours le plus simple et le plus naturel possible, répondant au mieux aux attentes des élèves.

En outre, il serait utopique de penser que toute personne puisse avoir accès au même service. L'accès à l'éducation n'est pas possible pour tous. Il existe des déficiences, ou des accumulations de déficiences, qui rendent impossible la scolarisation. L'enseignement

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

ordinaire n'est pas nécessairement bénéfique pour tous. Il est indispensable de garder à l'esprit que le bien-être de l'enfant doit rester au cœur du dispositif.

Entre 16 000[1] et 20 000 enfants handicapés ne seraient pas scolarisés en France. A quoi cela est-il dû ? Sont-ce seulement des enfants qui ne peuvent pas suivre une scolarisation uniquement à cause de leurs incapacités ou ne sont-ils pas scolarisés à cause du manque d'adaptation des établissements scolaires qu'ils pourraient fréquenter ?

2 - L'enseignement supérieur pour les étudiants handicapés : une question récente mais qui concerne un public ayant vocation à augmenter

L'enseignement supérieur présente des particularités telles, qu'il nous semble important de nous y attarder. Comme cela a été précisé dans un rapport de l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (O.C.D.E.) : *« L'accès [à l'enseignement supérieur] est facultatif et concerne, si l'on se place sur le plan historique, essentiellement les élites. Se préoccuper des étudiants atteints d'une déficience peut sembler incongru tant il est admis que cette catégorie de population a, objectivement, peu de chances d'y accéder. »*[2] Toutefois, il nous apparaît important de s'interroger sur le nombre d'étudiants qui sont en situation de handicap et sur la répartition géographique de ces étudiants.

De la même manière que pour l'enseignement primaire et secondaire, il est très difficile d'obtenir des chiffres fiables. Les résultats d'enquêtes[3] n'aboutissent pas aux mêmes résultats selon que le public de diffusion est constitué des étudiants ou des autorités. Les étudiants ne déclarent pas tous spontanément leur handicap. Cet élément se vérifie en Allemagne, au Royaume-Uni. Il est possible d'extrapoler le chiffre d'étudiants handicapés. Si l'on considère que les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers représentent de 2 à 18% de la population en âge d'être scolarisée (en fonction de l'évaluation de ces enfants et de leurs besoins), on peut alors estimer qu'il y a aux alentours de 10% d'étudiants déficients dans le système universitaire européen. Ces estimations sont confirmées par les personnels d'aide aux étudiants déficients. Une certitude est que ces chiffres sont en constante augmentation.

[1]Rapport du Gouvernement au Parlement relatif au bilan et aux orientations de la politique du handicap, Secrétariat d'Etat chargé de la solidarité, 12 février 2009.
[2]Rapport OCDE, Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur, 2003.
[3]Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers, 2000

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

L'influence des décisions Européennes, que nous avons analysées dans un chapitre précédent, n'est pas négligeable. Ces décisions ont entraîné une évolution des systèmes d'enseignement supérieur en général. Dans tous les Etats européens, le processus d'intégration des enfants déficients dans le primaire et le secondaire est tel que ceux-ci ont désormais une perspective d'accès à l'enseignement supérieur plus importante qu'auparavant.

a- L'évolution du nombre d'étudiants handicapés à l'université à l'échelle nationale

« Pour nombre d'auteurs, la question de l'accès des étudiants handicapés à l'enseignement supérieur est récente puisqu'elle a vu le jour dans les années 80 et au début des années 90. ».[1] L'influence de la loi du 11 février 2005 est pour l'instant difficile à apprécier puisque les enfants ayant bénéficié de ce texte n'ont pour la plupart pas encore atteint un niveau d'études universitaires.

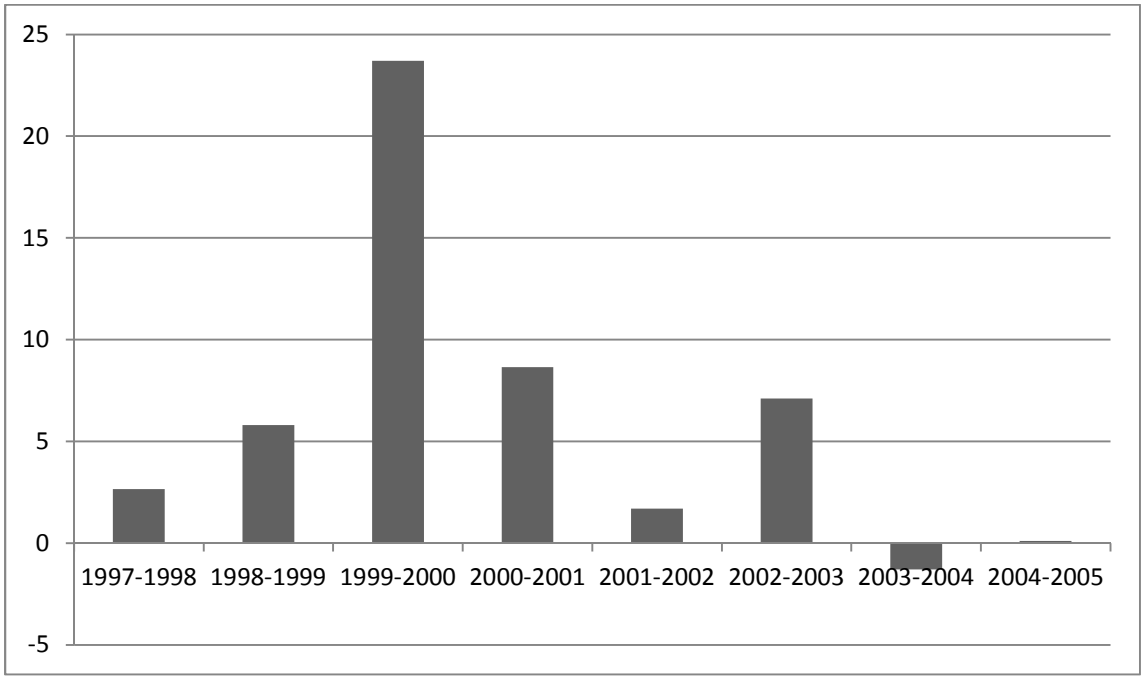
Jusqu'en 2005, il n'existait aucun texte spécifique aux études universitaires des étudiants handicapés. La loi d'orientation en faveur des personnes handicapées de 1975 était le texte qui s'appliquait. La circulaire du 7 février 1989[2] semble pourtant avoir marqué un tournant puisque, à la suite de sa parution, les effectifs d'étudiants en situation de handicap ont fortement augmenté.

L'enseignement supérieur aurait accueilli environ 7 600 étudiants handicapés[3] en 2005 (*Cf. figure 11*).

[1] Rapport OCDE, Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur, 2003.
[2] Cf. annexe document 6.
[3] Repères et références statistiques, édition 2006, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Figure 11 : Evolution du nombre d'étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur de 1997 à 2005 (en%)



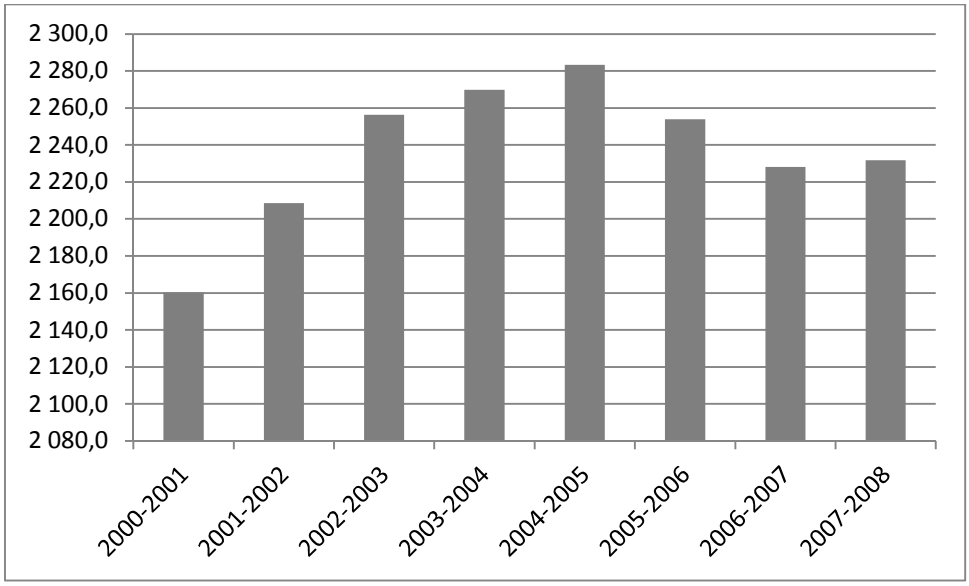
Source : Repères et références statistiques, édition 2006, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

Le pourcentage d'étudiants déficients dans l'enseignement supérieur a connu une très forte augmentation en 1999-2000. Entre la rentrée 1998-1999 et la rentrée 2008-2009, le nombre d'étudiants déficients scolarisés a doublé. Il est passé de 5 230 à 10 544. Ces chiffres sont cependant à prendre avec précaution : avant 2005, comme nous l'avons vu précédemment, il n'existait pas de définition précise du handicap. De ce fait, certains étudiants en situation de handicap étaient recensés dans la catégorie « publics à besoins particuliers », catégorie dans laquelle sont également classés les sportifs de haut niveau par exemple.

Cependant, l'année universitaire 2007-2008 a vu une forte baisse du nombre d'étudiants en situation de handicap puisque ces chiffres sont passés de 8 783 en 2006-2007 à 6 818 en 2007-2008. Cette baisse suit la baisse du nombre total d'étudiants dans l'enseignement supérieur. (*cf. figure 12*).

© 2012 Tous droits réservés.

Figure 12 : Evolution du nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur



Source : INSEE
http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATFPS07119

Globalement, le taux d'intégration scolaire individuelle est constant et se situe aux alentours de 0,4%[1]. Néanmoins, l'évolution du nombre d'étudiants handicapés résulte de l'augmentation du nombre d'élèves handicapés scolarisés à l'école puis au collège et au lycée.

Il ressort d'une étude[2] réalisée sur dix-neuf universités que les étudiants en situation de handicap les plus nombreux sont touchés par un handicap moteur (entre 20 et 26% des étudiants en situation de handicap). Les étudiants atteints d'une déficience auditive sont les moins nombreux : ils ne représentent qu'un peu moins de 10% des étudiants en situation de handicap. Ces chiffres sont confirmés par le rapport sur la Politique d'accueil des étudiants handicapés[3] (*Cf tableau 7*). Une des explications de ce faible taux de représentation des étudiants déficients auditifs serait à chercher dans les difficultés que cette partie de la population rencontre dans l'apprentissage de la lecture. Les difficultés d'apporter une aide technique, à la différence du handicap moteur ou auditif, expliquent très partiellement cette faible représentation des étudiants porteurs d'une déficience auditive à l'université. En effet, les moyens à mettre en œuvre sont souvent moins complexes et moins coûteux. A la suite de la promulgation de la loi handicap, l'apprentissage et la pratique de la langue des signes à l'école étant autorisé, les étudiants sourds ou malentendants devraient être plus nombreux à

[1] ZAFFRAN J., 2007, Quelle école pour les élèves handicapés ?, La Découverte.
[2] La politique d'accueil des étudiants handicapés, Rapport n° 2006-050, Juillet 2006, Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche.
[3] La politique d'accueil des étudiants handicapés, Op.Cit.

© 2012 Tous droits réservés.

poursuivre des études supérieures. Cette avancée risque alors de provoquer des difficultés d'ici une dizaine d'années, lorsque les enfants qui apprennent aujourd'hui la langue des signes seront confrontés à des difficultés matérielles et techniques, ou au manque d'accompagnants formés pour les aider à suivre les enseignements universitaires.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

Tableau 7 : Effectifs d'étudiants par type de déficience de 2002 à 2005

EFFECTIFS ETUDIANTS PAR TYPE DE HANDICAP																								
Etablissements	**handicap**									**pathologies invalidantes**			**troubles psychologiques**			**troubles évoluant sur une longue période**			**autres**			**Totaux**		
	Moteur			**visuel**			**auditif**																	
	02-03	03-04	04-05	02-03	03-04	04-05	02-03	03-04	04-05	02-03	03-04	04-05	02-03	03-04	04-05	02-03	03-04	04-05	02-03	03-04	04-05	02--03	03-04	04-05
Artois		2		4	4	1		10	2				5	6	5				7	15	7	16	37	15
Bretagne Sud	4	3	3	5	6	5	9	5	1				4	15	5	11	15	11	12	7	4	45	51	29
Site Grenoble	110	108	88	56	52	62	37	35	40	87	93	78	42	48	35				8	20	43	340	356	346
Lille 2	34	26	14	8	3	6	4	1	4				8	9	8	44	14	18	8	31	13	106	84	63
Lille 3	24	21	22	17	21	19	5	4	6				9	9	34				24	22	1	79	77	82
Littoral - côte Opale		12	10		9	4		2	5					30	58		73	80		4	12		130	169
Marne la Vallée		16	21		14	21		10	12											8	7		48	61
Orléans + délocal.	17	17	19	50	48	47	5	9	13										26	26	19	98	100	98
Paris 2		17	22		3	10		2	3					22	11					17	25		61	71
Paris 7	24	29	28	30	39	41	6	5	5				29	49	43	20	28	19	10	16	13	119	166	149
Paris 13		13	16		51	42		9	6											12	10		85	74
Toulon Var	7	5	2	4	3	3	5	7	7										20	17	29	36	32	41
Toulouse 1	12	9	11	6	6	8	5	3	2				1	4	4				21	33	38	45	55	63
Toulouse 2	63	56	49	51	36	36	28	25	21				8	16	15				72	91	140	222	224	261
Toulouse 3	26	18	22	5	11	10	8	6	10	18	21	22	10	16	13				36	46	39	103	118	116
Valenciennes			21			22			18						4						3			68
TOTAL (2)	**321**	**352**	**348**	**236**	**306**	**337**	**112**	**133**	**155**	**105**	**114**	**100**	**116**	**224**	**235**	**75**	**130**	**128**	**244**	**365**	**403**	**1209**	**1624**	**1706**
	26,55 %	21,67 %	20,40 %	19,52 %	18,84 %	19,75 %	9,26 %	8,19 %	9,09 %	8,68 %	7,02 %	5,86 %	9,59 %	13,79 %	13,77 %	6,20 %	8,00 %	7,50 %	20,18 %	22,48 %	23,62 %			

Source :
La politique d'accueil des étudiants handicapés, Rapport n° 2006-050, Juillet 2006, Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche

Dans la rubrique « autres » nous avons les effectifs des étudiants ayant une incapacité temporaire et les autres types de handicaps qui ne sont pas identifiés dans les autres colonnes. Pour Bordeaux 4, Lille 1 et Limoges nous ne disposons pas de statistiques par type de handicap.

http://doc.univ-lille1.fr

Thèse de Carole Broux, Lille 1, 2011

Entre la rentrée 1998-1999[1] et la rentrée 2008-2009, le pourcentage d'étudiants atteints par une déficience motrice est resté stable autour de 20%. Les étudiants touchés par une déficience visuelle représentent entre 14 et 20% des étudiants en situation de handicap. Nous pouvons remarquer une légère stagnation du nombre d'étudiants déficients visuels au cours de ces dix dernières années. Les étudiants atteints d'une déficience auditive représentent entre 9 et 14% des élèves en situation de handicap. Au cours de ces dix dernières années, ils ont été entre 681 et 914 étudiants déficients auditifs inscrits à l'université.

Cette stabilité voire cette augmentation du nombre d'étudiants déficients à l'université est une preuve que l'accès à l'enseignement supérieur n'est pas remis en cause.

Plus de la moitié des étudiants en situation de handicap (de 50 à 60%) sont inscrits en licence première ou deuxième année, entre 24 et 30% sont inscrits dans les années qui suivent et environ 9% sont inscrits en doctorat[2].

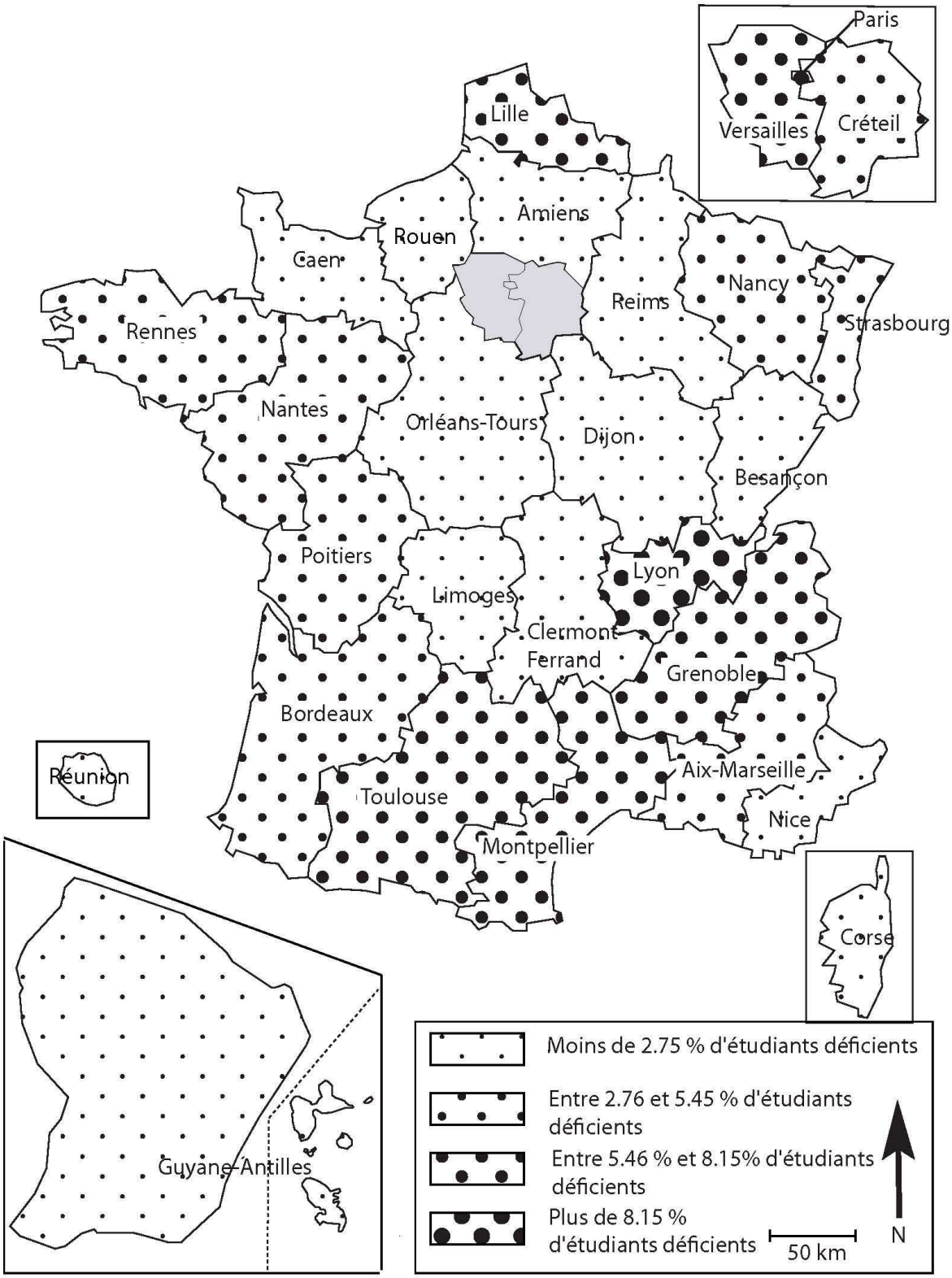
b- La répartition d'étudiants handicapés par académie

Quelles sont les académies qui accueillent le plus d'étudiants handicapés ? L'académie de Paris est celle qui accueille le plus d'étudiants en situation de handicap. (10,52% en 1998 ; 10,85% en 2008) *Cf. carte n°3.* L'Académie de Lille, par exemple, accueillait 5,12% des étudiants handicapés en 1999[3]. Ces chiffres sont montés jusqu'à 10,64% (814 étudiants) en 2002 et tendent depuis à diminuer progressivement, aussi parce que d'autres universités accueillent plus d'étudiants en situation de handicap qu'auparavant. Nous ne disposons que des pourcentages d'étudiants handicapés accueillis et pas du nombre d'étudiants.

[1] Chiffres issus du site handi-U http://www.sup.adc.education.fr/handi-U/ consulté le14 septembre 2009.
[2] La politique d'accueil des étudiants handicapés, Op. Cit.
[3] http://www.sup.adc.education.fr/handi-U/

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Carte 3 : Carte de répartition des étudiants français déficients par académie (année universitaire 2008-2009)



Source : http://www.sup.adc.education.fr/handi-U/, site consulté le 19 octobre 2009
Réalisation : Carole BROUX, 2009

Lecture : pourcentage d'étudiants handicapés dans l'académie par rapport à l'ensemble d'étudiants handicapés en France.

© 2012 Tous droits réservés.

Ces chiffres sont à rapporter au nombre d'étudiants accueillis par ces universités (des Académies comme celles de la Guadeloupe ou de la Réunion comptent peu d'étudiants handicapés dans leurs effectifs).

L'Académie de Grenoble, qui est réputée pour agir beaucoup en faveur des étudiants en situation de handicap, reçoit environ 5% des étudiants français en situation de handicap. A la rentrée 2004-2005, sur 59 584[1] étudiants inscrits dans les universités de Grenoble y compris les I.U.F.M. (Institut Universitaire de Formation des Maîtres), 463 étaient en situation de handicap, c'est-à-dire 0,77%.

L'Académie de Lille comptait à la rentrée 2004-2005, 155 704 étudiants dont 772 étudiants handicapés, ce qui ne représente que 0,49% de l'ensemble des étudiants de cette académie.

Enfin, il ne faut pas oublier que toutes les universités n'offrent pas toutes les mêmes formations, que certaines d'entre elles sont plus réputées que d'autres, que l'accès à certains cursus est sélectif. Le choix d'une université par un étudiant dépend de ces éléments, un étudiant handicapé devra en plus s'intéresser à l'accessibilité de l'établissement qu'il souhaite intégrer et ainsi verra sa liberté de choix d'autant plus restreinte. Cette problématique a été soulevée par le Député Chossy. Il a « *alert[é] M. le ministre de l'Education nationale sur les inquiétudes de parents d'enfants handicapés face aux difficultés pour leurs enfants de poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur. Il apparaît que le choix d'orientation post bac se résume bien souvent aux seuls établissements accessibles aux élèves handicapés, sans pouvoir prendre en compte leur choix et leur orientation professionnelle. Cette situation souvent constatée peut être assimilée à une forme de discrimination et est en parfaite contradiction de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées[...]* [2]» La réponse formulée stipule que : « *La démarche d'orientation active mise en œuvre par les ministres de l'Education nationale et de l'enseignement supérieur tend à permettre à tous les lycéens de bénéficier de l'accompagnement dont ils ont besoin pour effectuer des choix d'orientation réfléchis les conduisant à intégrer des filières correspondant à leurs aptitudes et à leurs goûts, où ils pourront réussir. La circulaire n° 2009-1002 du 26 janvier 2009*[3] *définit les principes de cette démarche. Elle précise le rôle des différents acteurs institutionnels auxquels il revient d'assurer cet accompagnement et elle les invite* ***expressément*** *à porter une attention*

[1] Site internet Académie de Grenoble http://www.ac-grenoble.fr/admin/spip/spip.php?article176 site consulté le 14 septembre 2009.
[2] Journal Officiel du 21 juillet 2009, page 7156.
[3] Cf annexe.

© 2012 Tous droits réservés.

particulière aux lycéens handicapés pour les aider à formuler leurs projets d'études supérieures. Les lycéens sont invités, s'ils le jugent utile, à faire une demande d'entretien auprès de l'établissement dans lequel ils projettent de poursuivre leur parcours de formation. Dans le même sens, les lycéens peuvent d'ores et déjà, dans toutes les universités, trouver un interlocuteur, responsable de l'accueil des étudiants handicapés et chargé de les renseigner sur les aides dont ils peuvent bénéficier en fonction de leurs besoins spécifiques et, le cas échéant, de les diriger, au sein de l'établissement, vers l'interlocuteur le mieux capable de les conseiller dans leur projet d'études supérieures. En outre, pour accompagner les établissements d'enseignement supérieur dans l'effort qu'ils ont à accomplir pour rendre accessibles leurs locaux aux étudiants handicapés, 20 M sont inscrits en loi de finances 2009. Par ailleurs, depuis la loi de finances de 2007, un budget de 7,5 M est affecté aux aides spécifiques attribuées dont les étudiants handicapés ont besoin pour accomplir leur parcours de formation universitaire (logiciels spécifiques, interprètes ou codeurs, traductions de documents en braille, tutorat...). L'ensemble de ces mesures, inspirées par le souci de rétablir à leur profit l'égalité des chances, contribue à favoriser et à diversifier l'insertion des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur tout en augmentant leurs chances de réussite.[1] »

[1] Journal Officiel du 22 septembre 2009, page 9060.

© 2012 Tous droits réservés.

IV - LE CONTEXTE HISTORIQUE OU POLITIQUE : UN FACTEUR INFLUENT SUR LA PRISE EN COMPTE DE LA DEFICIENCE

Il ressort de l'enquête HID[1] (Handicap Incapacité Dépendance) que les inégalités sociales accentuent les différences de traitement qui sont faites entre les enfants en situation de handicap. Ainsi, un enfant d'ouvrier a sept fois plus de risque d'entrer dans une institution pour enfants handicapés qu'un enfant de cadre ou profession libérale[2]. Or, l'Etat est le garant, sur tout le territoire français, de l'égalité des chances. Est-ce vraiment effectif pour les personnes handicapées ? N'existe-t-il pas des villes, des régions où il vaut mieux ne pas habiter si l'on est handicapé ? Existe-il des disparités qui sont de nature à provoquer des migrations de familles d'enfant handicapés ?

- En fonction du contexte historique

L'Italie est un pays qui favorise la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire et ce malgré l'important coût financier que cela implique. L'origine de cette absence de distinction est liée à la tradition catholique de ce pays, qui a pour conséquence un soutien collectif aux personnes handicapées.

De la même manière, après la chute du mur de Berlin (1989), on a noté une différence de système entre l'ancienne République Fédérale d'Allemagne (R.F.A.) et l'ancienne République Démocratique Allemande (R.D.A.), due à des idéologies différentes. Suite à la réunification, des principes nouveaux seront appliqués à l'ouest : le droit à l'éducation pour tous, une prise en charge précoce qui permettra de limiter les régressions, la formation des enseignants à l'université. Toutefois, alors que la dénazification avait été poussée en R.D.A.,

[1] Enquête réalisée de 1999 à 2001 par l'I.N.S.E.E.
[2] MORMICHE P., Le handicap se conjugue au pluriel, division des Enquêtes et études démographiques, Insee et le Groupe de Projet HID, INSEE Première, n°742 octobre 2000.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

la prise en charge de la déficience intellectuelle était laissée à des initiatives privées (églises, asiles).

- En fonction du contexte politique

En France comme en Allemagne, l'accès à l'enseignement des élèves handicapés est très divers suivant les régions. Ces disparités s'expliquent d'une part par l'action menée par les responsables politiques et l'Education nationale mais aussi par le faible taux d'équipements disponibles dans certaines régions, par les politiques qui ont été menées, la forte mobilisation d'associations dans certains départements… En Allemagne, la Constitution (Grundgesetz) fixe le cadre du système éducatif. La Constitution de chacun des seize Länder définit les droits des enfants handicapés à suivre une formation adaptée à leurs besoins. Cette organisation fédérale implique des nuances dans les politiques menées[1].

Tableau 8 : La prise en charge des enfants en situation de handicap par département

	Pris en charge dans un département		Taux d'équipement
	limitrophe	non limitrophe	
Départements dont la proportion d'enfants pris en charge en dehors du département est la plus importante			
Ain	26	10	7,12
Ardèche	29	5	6,24
Paris	19	17	5,33
Hauts-de-Seine	24	9	7,04
Seine-Saint-Denis	22	10	5,12
Départements dont la proportion d'enfants pris en charge en dehors du département est la moins importante			
Bouches-du-Rhône	2,5	1,5	7,03
Seine-Maritime	0,8	2,9	9,21
Gironde	1,7	2,0	13,00
Ardennes	0,5	1,5	13,52
France métropolitaine	10	4	**8,52**

Lecture : 26 % des enfants originaires de l'Ain pris en charge dans des structures d'éducation spéciale pour enfants le sont dans un département limitrophe à celui de domicile des parents et 10 % dans un département non limitrophe.
Champ : France métropolitaine.
Source : Enquête ES 2001, *Drees, Estimation locale de population, Insee.*

En France, certains départements ont plus du quart de leurs enfants qui sont scolarisés dans d'autres départements ou tout au moins qui y sont pris en charge par des structures spécialisées. Or, ce ne sont pas les départements les moins bien équipés qui sont dans cette situation. A titre d'exemple, les Bouches-du-Rhône et l'Ain ont un taux d'équipement[2] sensiblement identique (7,12% pour l'Ain, 7,03% pour les Bouches-du-Rhône) or seuls 4%

[1] L'insertion scolaire des handicapés, Des établissements pour tous, OCDE, 2000.
[2] Le taux d'équipement est le nombre de lits-places d'enfants handicapés pour 1000 jeunes de moins de 20 ans.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

des enfants en situation de handicap sont accueillis hors du Département pour les Bouches-du-Rhône alors que c'est le cas de 36% des enfants dans l'Ain.

Comme le rappelle Zaffran[1], les disparités locales ne seront pas gommées par la loi du 11 février 2005, au contraire. En effet, certaines Régions, Départements ou Communes peuvent financer certaines aides plus favorablement que d'autres. A ce découpage administratif vient se s'ajouter un découpage propre à l'Education Nationale : le découpage par académies. En effet, une même Région peut être divisée en différentes académies. Par exemple la Région Provence Alpes Côte d'Azur comprend les académies de Nice, Aix-Marseille. Cette superposition de compétences peut être à l'origine d'inégalité, au sein d'une même Région, dans l'équipement de lycées accessibles.

A la rentrée scolaire 2008-2009, le nombre d'enfants scolarisés en Belgique, faute de possibilité d'accueil en France, était estimé à 5 000[2].

[1] ZAFFRAN J., 2007, Quelle école pour les élèves handicapés ?, La Découverte.
[2] PLAISANCE E., « Les chiffres du handicap ». Sciences humaines, n° 212, février 2010, p. 42.

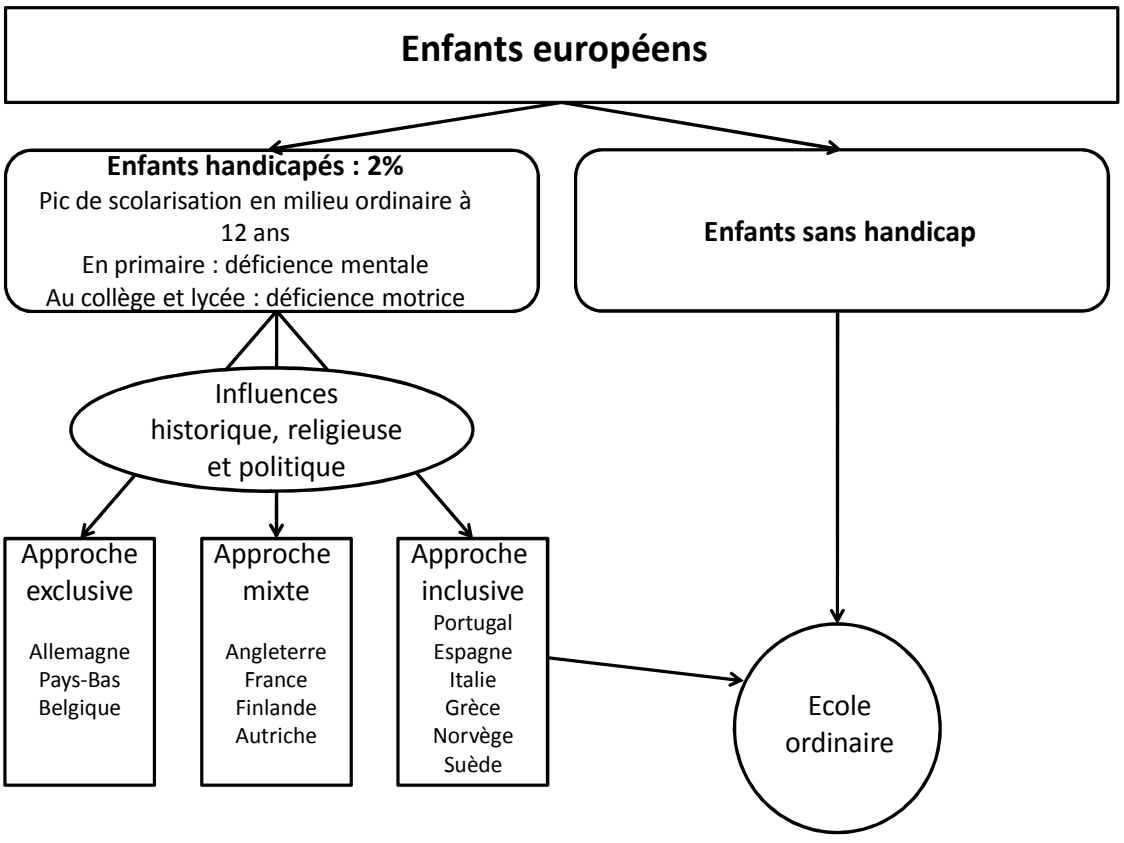
© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

CONCLUSION CHAPITRE TROIS

Les différents Etats d'Europe présentent un nombre comparable d'enfants handicapés, répartis de manière semblable à l'école ordinaire : les mêmes caractéristiques se retrouvent dans les différents Etats étudiés. Cependant, trois modèles de scolarisation existent à l'échelle européenne. Cette attitude face au handicap et à l'intégration peut s'expliquer par le contexte historique (l'influence du catholicisme en Italie), politique (la philosophie communiste en ex-Allemagne de l'Est) et culturel.

Illustration 6 : Les modèles de scolarisation présents en Europe en 2007



Réalisation : C. BROUX, 2010

Ce schéma nous indique l'importance de rendre accessibles les établissements scolaires ordinaires, afin de répondre aux besoins de la majorité des enfants, qu'ils soient ou non porteurs d'une déficience. La tendance actuelle en faveur de l'approche inclusive incite,

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

elle aussi, à renforcer cette accessibilité des établissements ordinaires. Ce choix « idéologique » s'explique par l'évolution historique et culturelle en matière de handicap. Néanmoins, les décideurs se trouvent face à une nouvelle obligation et les arbitrages budgétaires auront une influence sur la politique menée en matière d'accessibilité.

La France a connu une modification de sa politique à l'égard des personnes en situation de handicap en 2005. De ce fait, le modèle éducatif a changé, passant d'une coexistence entre établissements ordinaires et spécialisés à la mise en place de classes spécialisées dans les établissements ordinaires. De plus, l'obligation éducative instaurée en 1975 s'est transformée en une obligation de scolarisation. Aussi se pose la question de l'adaptation structurelle des bâtiments éducatifs ordinaires à l'accueil de ces élèves à besoins spécifiques.

Le nombre d'étudiants en situation de handicap est à mettre en rapport avec le nombre de logements adaptés pour les étudiants. Une augmentation du nombre d'étudiants handicapés dans les années à venir est à prévoir, en conséquence de l'augmentation du nombre d'élèves handicapés scolarisés en établissements ordinaires. De ce fait, une faible offre en logements adaptés risque d'être un frein à la scolarisation des étudiants handicapés dans l'académie ou tout au moins dans l'université qui ne serait pas ou mal desservie par de tels logements. De la même manière, l'accessibilité des transports, des réseaux viaires, la proximité de ces éléments et les soins à domicile sont à prendre en compte dans les réflexions en vue de l'aménagement d'un territoire donné. Les moyens de remédier à d'éventuelles inégalités entre les territoires seront examinés dans un chapitre sept.

Le cadre européen ainsi établi, notre attention se reportera exclusivement sur la politique d'éducation à l'égard des élèves français. Depuis le 11 février 2005, l'obligation éducative à l'égard des élèves handicapés s'est transformée en une obligation de scolarisation. Cette modification a pour but de combler le retard accumulé. Ce dernier transparaît dans l'architecture des bâtiments scolaires elle-même : les bâtiments scolaires n'ont pas été conçus pour être accessibles. Ce retard s'explique par le manque de connaissance dont souffre la mise en accessibilité. La prise en compte récente des préoccupations liées au handicap entraîne une méconnaissance des possibilités de la mise en accessibilité. Ce phénomène explique le retard accumulé. (chapitre 4)

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

DEUXIEME PARTIE : LE DEFICIT D'ACCESSIBILITE : UN BLOCAGE A L'INCLUSION DANS LE SYSTEME EDUCATIF ?

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

A présent que la situation à l'échelle européenne a été appréciée et qu'une lacune a été identifiée entre l'offre d'établissements scolaires accessibles et les besoins déjà existants et futurs à la suite de la nouvelle loi handicap, il est utile de s'interroger sur les réponses pouvant être mises en œuvre au regard de l'accessibilité physique des établissements scolaires. Le contexte historique et législatif a eu pour conséquence une organisation de l'éducation en faveur des enfants déficients qu'il est utile de décrire. Le système éducatif à l'égard des enfants déficients a changé, de la même manière que la société a tenté d'intégrer les personnes déficientes. Le patrimoine scolaire existant résulte en partie de la prise en compte du handicap.

Pour cela, il nous semble utile d'analyser des diagnostics d'accessibilité réalisés à toutes les échelles géographiques concernées par la scolarité d'un enfant : la Commune, le Département, la Région et l'Académie. L'hypothèse à vérifier est que la mise en accessibilité ne sera optimale, uniforme que si les diagnostics sont de qualité.

Cette démarche nous permettra dans un premier temps de comprendre les difficultés rencontrées, au moyen d'exemples concrets et de réfléchir sur un outil permettant d'harmoniser la prise de décision pour optimiser l'accessibilité et au-delà, réaliser des aménagements durables.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

CHAPITRE 4

LES CAUSES MULTIPLES DE LA SITUATION FRANCAISE EN MATIERE DE SCOLARISATION DES ENFANTS DEFICIENTS

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

Si le fait de pouvoir être scolarisés est à présent, acquis pour les enfants handicapés, tout au moins dans les textes de loi, cela n'a pas toujours été le cas. Cela s'explique par le comportement de la société civile à l'égard du handicap d'une manière générale et plus spécifiquement par l'attitude de l'Education Nationale (A titre d'exemple, la « tolérance » vis-à-vis des enfants handicapés moteurs dans les établissements scolaires ordinaires ne date que de 1959). Il est important de comprendre que l'idée même de scolariser les enfants en situation de handicap est récente et plus encore celle de les scolariser dans des établissements « ordinaires ». La réalité des chiffres d'enfants handicapés est telle qu'elle fait apparaître un besoin de scolarisation de ces enfants (*cf. chapitre précédent*). Désormais, les enfants ayant des « besoins éducatifs différents » voient trois possibilités s'ouvrir à eux :

- être scolarisés en établissement spécialisé ;
- être intégrés collectivement dans une école ordinaire (par exemple dans une U.P.I. « Unité Pédagogique d'Intégration ») ;
- être intégrés individuellement.

Ainsi, outre les établissements scolaires ordinaires, il existe différentes structures susceptibles d'accueillir les élèves et étudiants en situation de handicap. Comment fonctionnent ces établissements ? A qui sont-ils destinés ? Comment s'opère ce choix ? Voila l'objet du premier paragraphe.

Dans un deuxième temps, notre travail de recherche sera consacré à l'architecture actuelle des établissements scolaires. Celle-ci engendre des orientations en contradiction avec les modes de fonctionnement voulus depuis la loi du 11 février 2005. Ce patrimoine architectural résulte d'une lente évolution, qui pendant longtemps, a favorisé des préconisations autres que l'accessibilité. Cela laisserait supposer que les établissements scolaires anciens sont moins accessibles que les établissements plus récents, surtout ceux édifiés après 1975.

Enfin, nous verrons que la seule solution pour rendre effective cette obligation de scolarisation en milieu ordinaire est la mise en accessibilité des établissements scolaires et donc nous nous interrogerons sur les causes du manque d'accessibilité de ces établissements. Les acteurs intervenants dans la scolarisation, que ce soit au niveau des enseignants ou des collectivités en charge des bâtiments, ont-ils une responsabilité dans la lenteur d'évolution de la mise en accessibilité ? La multiplicité d'acteurs peut être, si elle n'est pas correctement encadrée, un facteur d'incompréhension ou être à l'origine du manque de cohérence des actions menées en matière d'accessibilité. Existe-t-il des contraintes techniques ou financières qui peuvent expliquer ces retards ? Cela fera l'objet d'un troisième paragraphe.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

I - DE L'OBLIGATION EDUCATIVE A L'OBLIGATION DE SCOLARISATION

L'évolution de la pédagogie à destination des enfants handicapés permet de distinguer trois périodes. Jusqu'en 1975 : aucun dispositif pédagogique n'existait pour les enfants différents et les établissements les accueillant relevaient du domaine privé et/ou médical. Les enfants handicapés n'étaient pas pris en compte sauf dans de rares exceptions (*cf. chapitre 1*). Puis la loi de 1975 a constitué un véritable tournant, une place dans l'Ecole était reconnue aux enfants déficients. Enfin, la loi du 11 février 2005 a instauré le droit à la scolarisation dans l'école du quartier.

Ainsi, les liens entre handicap et éducation sont récents et ont beaucoup évolué au cours des trente dernières années. Ce n'est qu'à partir de 1975 qu'est instaurée une obligation éducative, que nous décrirons dans un premier point. Il aura fallu attendre la loi pour l'égalité des chances de 2005 pour voir naître l'obligation de scolarisation dans l'établissement scolaire du quartier, examinée dans un second point. Mais notons qu'au-delà de la loi, des initiatives de scolarisation ont permis à un certain nombre d'enfants déficients d'être scolarisés dans leur quartier, leur commune… après acceptation du personnel enseignant qui voyait là des élèves « comme les autres ».

A- Le dispositif d'obligation éducative institué par la loi du 30 juin 1975

La loi d'orientation en faveur des personnes handicapées de 1975 instaure une obligation éducative et prévoit que la scolarisation doit se dérouler, quand cela est possible pour l'élève, dans un établissement ordinaire : « *de préférence dans les classes ordinaires ou dans les classes, sections d'établissement, établissements ou services relevant du ministère de l'Education ou de l'Agriculture dans lesquels la gratuité de l'éducation est assurée, et ce pour tous les enfants susceptibles d'y être admis malgré leur handicap.* »[1]. Il n'existe aucune obligation d'accepter l'élève déficient dans l'école ordinaire. Il s'agit encore moins d'un droit

[1] Article 5-1 de la loi du 30 juin 1975

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

pour les élèves en situation de handicap, d'être scolarisés dans l'école de leur quartier. La scolarisation en école ordinaire reste soumise, notamment, à la volonté des enseignants qui peuvent refuser d'accueillir ces élèves, et à l'avis de commissions telles que la Commission Départementale de l'Education Spéciale (C.D.E.S.) et la Commission de Circonscription Préscolaire et Elémentaire (C.C.P.E.). A partir de 1976, diverses circulaires[1] ont mis en place les dispositifs permettant l'intégration des élèves handicapés.

La C.D.E.S. doit orienter les enfants. Elle est aidée en cela par la C.C.P.E. Ces commissions participent à la réalisation du projet d'intégration de l'enfant, en concertation avec les différents partenaires qui interviennent (enseignants, médecins scolaires, les parents, mais aussi des personnes spécialisées extérieures à l'école qui peuvent participer à la vie scolaire). L'objectif de ce projet est de proposer plusieurs solutions susceptibles de répondre au mieux aux besoins de l'enfant. Dès 1982, l'intégration des élèves handicapés est une priorité du ministère de l'Education Nationale, qui l'a retenue comme un des objectifs du plan intérimaire 1982-1983. A partir de 1983, il sera possible de conjuguer système scolaire ordinaire et institutions spécialisées. Ces échanges entre l'Ecole et les établissements spécialisés du ministère de la Santé et de la Solidarité vont aboutir à un remaniement des structures de l'Enseignement spécialisé de l'Education Nationale[2]. Des services spécialisés dans l'accompagnement des élèves et des familles sont créés, par exemple le Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile (S.E.S.S.A.D.). En 1999, le dispositif « handiscol » a créé des emplois d'Auxiliaires de Vie Scolaire (A.V.S.). Ils sont recrutés par l'Education Nationale, au sein des académies. Ils sont placés sous l'autorité du chef d'établissement dans lequel ils travaillent. Leur rôle est notamment de faciliter l'intégration dans le groupe classe de l'enfant handicapé en favorisant sa participation aux activités organisées par l'enseignant, de favoriser la communication entre les enfants, de favoriser la socialisation de l'enfant handicapé et de favoriser les conditions d'apprentissage[3].

Alors qu'auparavant, une attitude ségrégative régnait, il apparaît que, dans les années 1980, une attitude d'ouverture s'est développée.

[1] A titre d'exemple, nous pouvons citer la Circulaire n° 82-2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982, B.O. n° 5 du 4 février 1982 ; Circulaire n° 83-082, 83-4 et 3/83/5 du 29 janvier 1983 (BOEN n° 8 du 24 février 1983).
[2] Loi d'orientation n°89-486 d'orientation sur l'Education.
[3] Décret n°2003-484 du 6 juin 2003 fixant les conditions de recrutement et d'emploi des assistants d'éducation.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

B- La loi du 11 février 2005 et l'obligation de scolarisation dans l'établissement scolaire ordinaire le plus proche du domicile

La loi du 11 février 2005 instaure une obligation de scolarisation dans l'établissement scolaire le plus proche du domicile de l'enfant[1]. Cet établissement est nommé **établissement de référence**. Cette notion de « proximité » n'a pas été définie par la loi de 2005 mais est celle qui s'appliquait en matière de carte scolaire. Nous pouvons donc en déduire que l'enfant déficient sera prioritairement scolarisé dans l'établissement scolaire de sa Commune, de son Département ou de sa Région, comme tout autre enfant.

Si l'élève a besoin d'un dispositif qui n'existe pas dans cet établissement, il peut être orienté vers un autre établissement ordinaire ou spécialisé. Mais cela ne se fera pas sans l'accord de ses parents et l'enfant reste inscrit dans son établissement de référence. Dans ce cas, les surcoûts éventuels liés au transport sont à la charge de la collectivité locale de la résidence de l'enfant (mairie, conseil général ou régional en fonction de l'établissement où est scolarisé l'enfant). Il en ressort les avantages et inconvénients suivants :

[1] Article 19 de la loi du 11 février 2005

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Illustration 7 : Les inconvénients et avantages d'une scolarisation dans l'école du quartier ou dans un établissement autre que celui du quartier

a) Scolarisation d'un enfant handicapé dans un établissement scolaire autre que celui du quartier

Inconvénients	Aspect social	Moins de rapports sociaux entre les enfants du quartier de résidence
	Aspect économique	Frais de transport, durée du transport et fatigue de l'élève
		Nécessité de personnel pour le transport
		Nécessité de personnel dans l'école spécialisée
	Aspect environnemental	Utilisation d'un moyen de transport adapté
Avantages	Aspect économique	Pas de nécessité de rendre accessible l'établissement scolaire du quartier
		Pas de nécessité de personnel spécialisé dans l'école ordinaire

b) Scolarisation d'un enfant handicapé dans l'établissement scolaire du quartier

Inconvénients	Aspect social	
	Aspect économique	Frais de mise en accessibilité de l'établissement scolaire
		Nécessité de personnel spécialisé dans certains cas
	Aspect environnemental	
Avantages	Aspect social	Intégration de l'enfant dans son quartier
		Socialisation de l'enfant avec des enfants sans déficience
		Acceptation des différences par les camarades de classe de l'enfant intégré
	Aspect économique	Pas de nécessité de transport adapté
		Moins de personnel spécialisé dans l'école ordinaire
	Aspect environnemental	Diminution des transports

Réalisation : C. BROUX, 2009

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

La carte scolaire, même si elle a été assouplie depuis 2007, ne permet pas à un enfant sans déficience d'avoir le choix de son établissement scolaire. Ainsi, des parents ayant la volonté de voir leur enfant fréquenter un établissement mieux réputé que celui dans lequel devait être affecté leur enfant se voyaient dans l'obligation de déménager. Avant 2005, les parents d'enfant déficient devaient parfois recourir au même procédé pour voir leur enfant scolarisé en milieu ordinaire.

La continuité du parcours éducatif est affirmée dans la loi, au moyen du projet personnalisé de scolarisation (P.P.S.), qui définit les modalités de déroulement de la scolarité de l'élève. Ce projet coordonne la cohérence du parcours scolaire. Il permet, par exemple, aux élèves sourds et/ou malentendants de choisir la communication bilingue (français/langue des signes)[1]. Le cœur du nouveau dispositif mis en place par la loi sur l'égalité des chances est la Maison Départementale des Personnes Handicapées (*Cf. illustration 8*). C'est l'équipe pluridisciplinaire de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (M.D.P.H.) qui, à la demande des parents, élabore le P.P.S., en tenant compte des besoins, des compétences et des souhaits de l'élève. Suite à la publication de ce texte, une nouvelle échelle de décision apparaît : c'est au niveau départemental qu'est créée la M.D.P.H. La scolarisation d'un élève de primaire se fait dans des locaux appartenant à la commune avec du personnel travaillant pour l'Etat.

Ce projet sert ensuite de base à la décision d'orientation de l'élève par la C.D.A.P.H., qui favorise, quand cela est possible, la scolarisation en milieu ordinaire. L'élève déficient étant un élève à part entière de l'établissement scolaire, son cursus est suivi dans le cadre du droit commun, sauf décision de la C.D.A.P.H. Des dispositifs individuels d'intégration permettent aux enfants en situation de handicap d'avoir un enseignement adapté tout en étant scolarisés dans des établissements ordinaires. Il s'agit des C.L.I.S. (Classe d'intégration scolaire), U.P.I (Unité Pédagogique d'Intégration), en collège et des U.P.I.L. (Unité Pédagogique d'Intégration Lycée), à présent dénommées U.L.I.S. (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire).

[1] Cela avait été permis en 1991 par la loi dite « loi Fabius ».

© 2012 Tous droits réservés.

<u>Encadré 2</u> : Distinction entre intégration et inclusion

L'intégration implique que l'école accepte d'accueillir des enfants présentant des différences, des particularités et qui de ce fait doivent faire la preuve qu'ils peuvent être scolarisés. L'intégration repose ainsi plutôt sur une conception individualisante (et déficitaire) du handicap, celui-ci étant lié aux manques du sujet, que l'on tente de compenser ou réparer.

Au contraire, l'inclusion repose sur le principe éthique suivant : tout enfant a le droit de fréquenter l'école ordinaire. *« **Une école inclusive accueille tout le monde sans distinction.**»* La notion d'école inclusive prend ainsi en compte la dimension sociale du handicap, entendu comme une entrave à la participation, résultant de l'interaction entre des caractéristiques individuelles et les exigences du milieu. C'est donc à l'école de s'adapter, de prendre en compte la diversité des élèves, qu'il s'agisse de différences culturelles, sociales ou liées au handicap. Cela implique de nouvelles pratiques d'accueil et d'enseignement, pour permettre à tous les élèves d'apprendre.

Source : PLAISANCE E., BELMONT B., VERILLON A., SCHNEIDER C., Intégration ou inclusion ? Eléments pour contribuer au débat – *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°37, 1° trimestre 2007

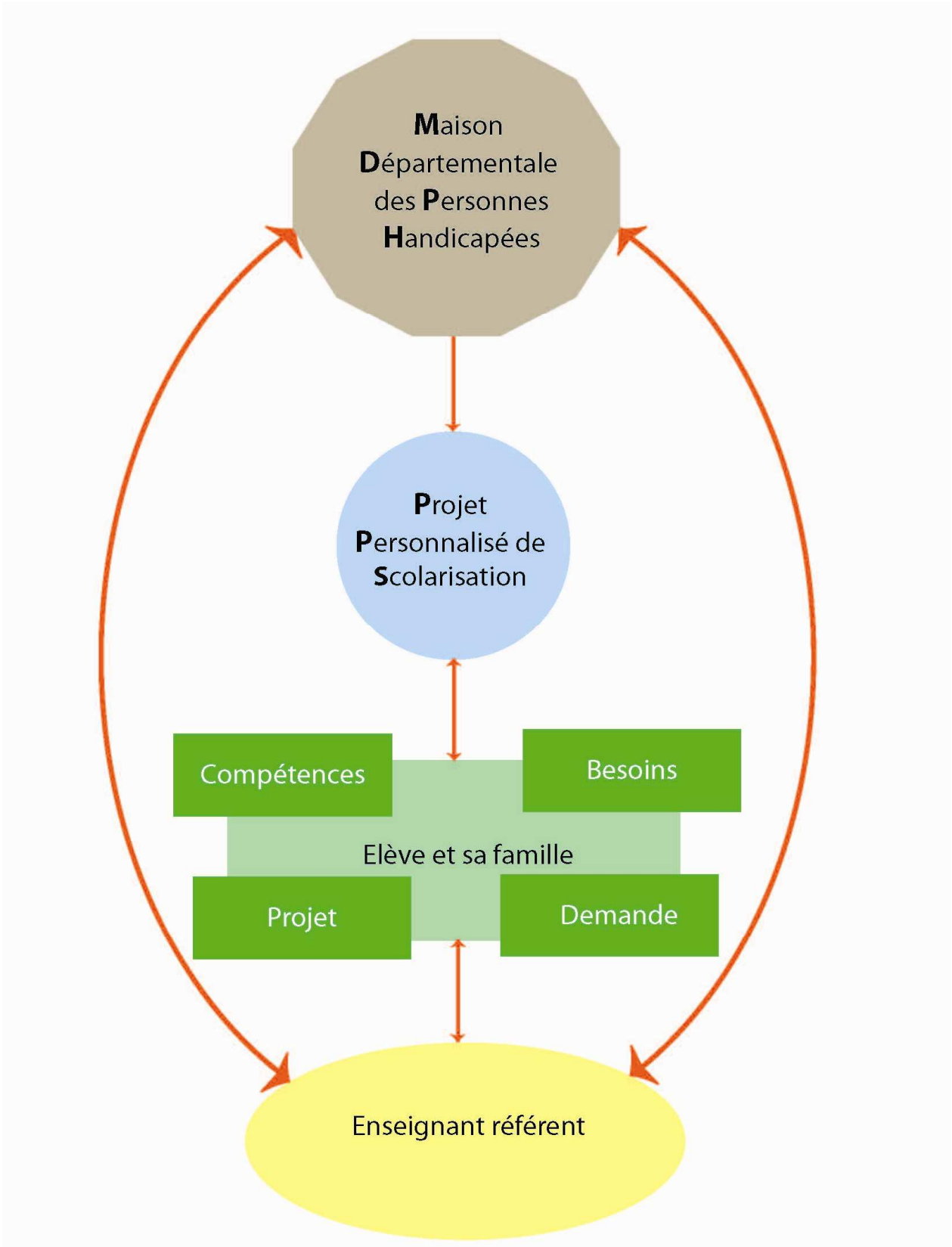
Les établissements spécialisés concernent les élèves ne pouvant pas être scolarisés en établissement ordinaire mais aussi ceux qui, tout en suivant une scolarité dans un établissement dit « ordinaire », ont besoin d'un accompagnement (cet accompagnement est alors autre que les A.V.S. présents dans les écoles ordinaires). Cette volonté de connaissance des déficiences a été consacrée par l'article L312-15 alinéas 3 et 4 du Code de l'éducation : *« L'enseignement d'éducation civique comporte également, à l'école primaire et au collège, une formation consacrée à la connaissance et au respect des problèmes des personnes handicapées et à leur intégration dans la société.*

Les établissements scolaires s'associent avec les centres accueillant des personnes handicapées afin de favoriser les échanges et les rencontres avec les élèves. »

Le dispositif institué par la loi du 11 février 2005 et qui a pour vocation d'orienter l'enfant vers un système répondant au mieux à ses besoins et ses attentes a été schématisé comme suit :

© 2012 Tous droits réservés.

Illustration 8 : Dispositif de scolarisation d'un élève handicapé



Source : Circonscription Bourges Chancellerie AESEH – Académie d'Orléans Tours

Réalisation : C. BROUX, 2010

© 2012 Tous droits réservés.

C - Le monde éducatif hésitant face à un « nouveau » public mal connu

Les enseignants jouent un rôle important dans la scolarisation en milieu ordinaire des enfants handicapés. En effet, s'ils doivent accueillir des enfants déficients dans leur classe, l'intégration se fera d'autant mieux qu'ils ont une véritable volonté de les accueillir et la connaissance des problèmes liés au handicap. Comme le souligne ce témoignage, la volonté des parents de scolariser leur enfant en établissement ordinaire a également une grande importance : *« Si j'ai été scolarisé dans une école privée, cela tient au fait que c'est la seule école qui a bien voulu de moi. Plus précisément, les religieuses qui dirigeaient cet établissement se seraient volontiers passées de ma présence. En témoigne le fait que tous les ans, elles ont conseillé, avec insistance, à ma mère de me "placer" dans un établissement spécialisé. »*[1]

Un sondage réalisé par la H.A.L.D.E.[2] indique que 88% des directeurs d'école interrogés sont favorables à l'accueil d'un enfant handicapé dans leur établissement ; 60% souhaiteraient un partenariat renforcé avec les établissements médico-sociaux, 42 % voudraient des formations. Ainsi, s'il existe une volonté récente d'accueillir les enfants déficients à l'école (au cours d'entretiens que nous avons réalisé avec d'anciens enseignants, il est apparu qu'il existait auparavant une plus grande résistance), les enseignants mettent en avant un manque de formation pour accueillir les enfants déficients, et la nécessité d'avoir un soutien de la part de « professionnels du handicap ».

Les universités ont un statut particulier par rapport aux autres établissements d'enseignement puisque le Président de l'université est responsable de l'entretien des locaux. Depuis le 11 février 2005, les universités ont une obligation légale d'assurer la formation des étudiants handicapés. Jusque là, l'accueil de ces derniers dépendait de la politique de chaque université. La loi du 10 août 2007 en son article 6-2-9 stipule que : « *Le président assure la direction de l'université. A ce titre : il veille à l'accessibilité des enseignements et des bâtiments aux personnes handicapées, étudiants et personnels de l'université.* ». Cet article instaure donc une obligation d'accessibilité aux personnes handicapées pour toutes les universités. Le Président de l'université a cette charge. Dans chaque université, une cellule s'occupe spécialement de l'accueil des élèves handicapés. Elle est capable de leur fournir, dans certains cas, une aide matérielle (photocopie des cours,…).

[1] Interviewé ID-1.
[2] Sondage sur la scolarisation en milieu ordinaire des enfants en situation de handicap dans les établissements du premier degré – Volet 1 : les Directeurs – H.A.L.D.E. – 0801046 – Novembre 2008.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Le décret n°2006-555 du 17 mai 2006 relatif à l'accessibilité des établissements recevant du public, des installations ouvertes au public et des bâtiments d'habitation et modifiant le Code de la construction et de l'habitation et l'article R111-19-8 du Code de la construction et de l'habitation prévoient qu'un diagnostic d'accessibilité des établissements d'enseignement supérieur doit être réalisé d'ici 2011 et que ces ERP devront être accessibles au 1er janvier 2015. Cette rapidité dans la réalisation des diagnostics est à la fois un gage de respect des délais de mise en accessibilité et un symbole de la volonté de l'Etat à rendre accessibles ses bâtiments.

Notons tout de même une limite de la loi du 11 février 2005 : elle ne rend obligatoire la scolarisation dans l'établissement scolaire du quartier que pour les enfants ayant entre six et seize ans, âge correspondant à l'obligation scolaire[1]. Avant six ans, la formation peut tout de même commencer si la famille en fait la demande aux services scolaires communaux avec un certificat d'aptitude donné par le médecin de famille (comme pour tout enfant).

Il découle de cette récente obligation de scolarisation que les établissements scolaires ont longtemps été construits en tenant compte de divers impératifs (population scolaire peu nombreuse qui a subi de forts accroissements soudains ; localisation de l'école laïque qui a été construite comme un symbole de la République…). La plupart des bâtiments scolaires étant anciens, et la fréquentation de ces édifices par des publics en situation de handicap n'ayant été envisagée que récemment, rares sont les bâtiments accessibles à des personnes déficientes, qui plus est, toutes formes de déficiences confondues. Les élèves déficients sont nombreux à témoigner que : « *Je suis allé dans cette école car c'était le seul lycée avec un ascenseur. Je n'ai donc pas eu le choix de l'établissement.*»[2]

Quel est l'héritage du passé ? Pour quelles raisons les écoles, collèges, lycées et universités ne sont-ils pas tous accessible ?

[1] Note d'information du Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 23 mai 2007.
[2] Interviewé ID-1.

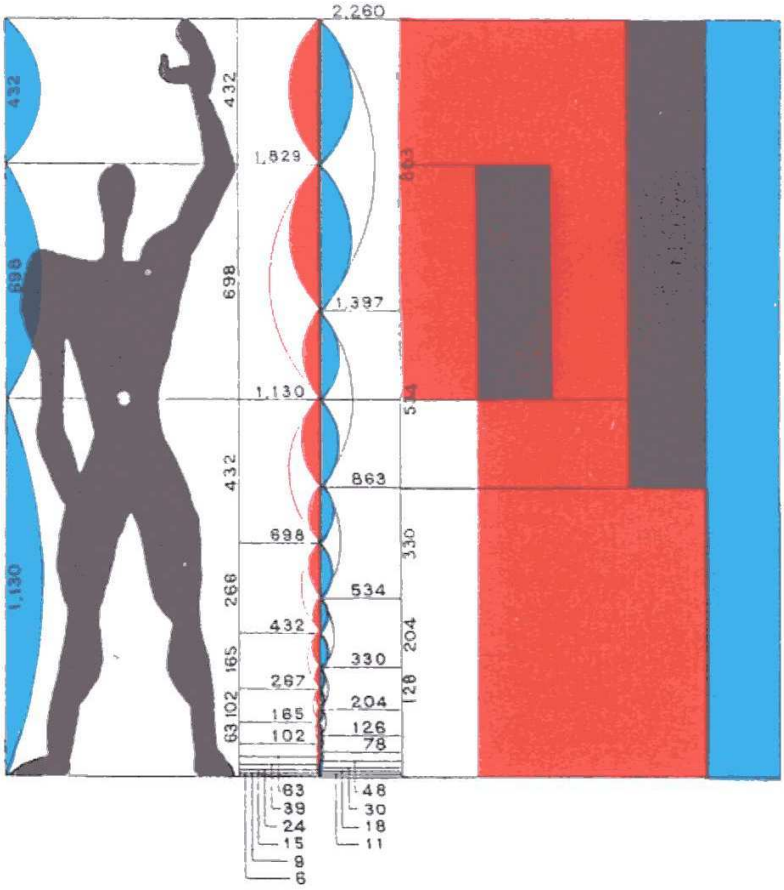
© 2012 Tous droits réservés.

II – ACCESSIBILITE DES STRUCTURES SCOLAIRES DU MOYEN-AGE A NOS JOURS : LES NORMES ARCHITECTURALES COMME MESURE

L'architecture a, depuis l'Antiquité, pris comme norme un « homme modèle », qui répond au système binaire (deux bras, deux yeux, deux jambes, …). Le modulor de Le Corbusier, créé en 1943, est lui aussi un modèle qui répond au nombre d'or[1].

[1] KOMPANY S., 2008, Accessibilité pour tous : la nouvelle réglementation, éditions du Puits Fleury.

© 2012 Tous droits réservés.



Le Corbusier, 1943

En outre, les bâtiments ont toujours eu pour objectif d'être commodes[1]. En ce qui concerne l'architecture des écoles, il est important de garder à l'esprit que ces bâtiments ont été conçus à l'image de la place que les enfants ont dans la société. Les besoins en éducation ayant évolué, l'architecture des établissements a, elle aussi, évolué. Il nous paraît donc judicieux d'étudier l'évolution de l'architecture des bâtiments scolaires pour mieux appréhender les facilités offertes aux élèves handicapés dans l'accès à l'école. Il semble évident que les choses seraient beaucoup plus simples si tous les bâtiments scolaires étaient neufs. Afin de comprendre l'état actuel du parc immobilier scolaire, l'héritage avec lequel il faut composer, il semble nécessaire d'apporter des précisions sur les différentes étapes dans l'architecture des bâtiments scolaires : couvents transformés en lycées sous Napoléon, notion « d'école ouverte », lycées Pailleron, etc… Cette étude est le point de départ pour établir ou non une corrélation entre nouveauté du bâtiment et son accessibilité.

Notre postulat de départ est le suivant : au plus un bâtiment scolaire est récent, au plus

[1] Au premier siècle avant J.C., Viturve instaure trois caractéristiques auxquelles doit répondre l'architecture : firmitas, voluptas, commoditas (la solidité, l'esthétique et la commodité) dans De Architectura.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

il est accessible[1]. En effet, la première loi introduisant l'accessibilité date de 1975. Il apparaît donc logique que les bâtiments construits depuis lors ont pris en compte l'accessibilité aux personnes déficientes. A contrario, les bâtiments antérieurs à cette date seraient peu voire pas accessibles. Les principes de construction, applicables à l'époque, ne contraignaient pas à construire les bâtiments de manière accessible. Les publics déficients n'avaient pas accès à l'Education ordinaire, et rien n'incitait à construire de manière accessible.

Dans un premier point, nous nous intéresserons à l'architecture des lieux où était dispensée l'éducation sous l'Ancien Régime, avant de voir dans un deuxième point l'influence de la création des lycées sous la III^{ème} République. Un troisième paragraphe sera consacré à l'analyse de la période d'entre-deux guerres qui a connu une croissance démographique entraînant la construction de groupes scolaires. La période qui a précédé celle des grandes cités scolaires des années 1970 fera l'objet d'un quatrième point. Enfin, dans un cinquième paragraphe, nous étudierons la période qui a débuté dans les années 1980 et a connu les lois de décentralisation avec transfert de compétences pour les départements en matière de collèges et la construction et la gestion des lycées pour les régions.

A- Jusque 1815 : l'enseignement dans des lieux préexistants

A l'origine, l'instruction se faisait au domicile de l'élève ou du maître. Les structures éducatives étaient très rares et réservées aux religieux ou à la noblesse. A l'époque mérovingienne, on compte une quinzaine d'établissements scolaires établis dans de grandes villes (Paris, Bourges, Arles, Périgueux…) situées à proximité des voies romaines[2]. Il existe également des écoles presbytérales réservées aux jeunes clercs. A l'époque carolingienne, l'Ecole est assujettie à une réorganisation qui a pour conséquence l'ouverture d'écoles ecclésiastiques, en milieu rural, ou épiscopales, dans les villes, au pied des cathédrales. Là encore, seuls les enfants destinés à la vie religieuse sont admis. Peu à peu, l'enseignement se développe. Il a lieu dans des bâtiments ayant des fonctions interchangeables : asiles, bâtiments religieux… Les prêtres avaient pour devoir d'apprendre à lire et à écrire aux paysans. Des enfants handicapés physiques, issus de la noblesse ou de la paysannerie pouvaient être « offerts » à Dieu afin d'avoir la vie épargnée (sinon ils étaient abandonnés) et ainsi bénéficier d'une instruction. Nous pouvons noter la fondation de l'Université de Paris au XIII^{ème} siècle.

[1] C'est d'ailleurs cette hypothèse qui permet à certains élus de dire que leur parc immobilier est accessible puisqu'il date d'après 1975.
[2] Ouvrage collectif, 1999, *Le patrimoine de l'Education Nationale*, Flohic Editions.

© 2012 Tous droits réservés.

Alors que sous la période révolutionnaire, le presbytère, devenu bien national, recevait les élèves, le Concordat supprima cette possibilité. Les maîtres d'écoles recevaient le plus souvent leurs élèves dans leur maison. Le véritable essor du système éducatif peut être daté de 1800 à 1879 : sous Napoléon, il apparaît en effet utile de former les personnels qui travailleront dans les différentes administrations. L'ordonnance royale du 29 février 1816 est le premier texte d'envergure consacré à l'enseignement élémentaire[1]. Ce texte fait une obligation, tout au moins morale, à chaque commune et aux parents de pourvoir à l'instruction élémentaire des enfants, même indigents mais rien n'est dit au sujet des enfants handicapés.

Nous pouvons citer l'exemple de la fondation, en 1828, par Cochin, de la maison complète d'éducation, rue Saint Hippolyte, à Paris[2]. Cet établissement comporte quatre logements de maîtres, une salle d'asile, deux écoles : une pour les filles, une pour les garçons. Cet édifice deviendra le premier groupe scolaire de Paris. Cet établissement innove puisqu' il offre des instruments de gymnastique dans les cours, une cuisine fournissant de la soupe à certains élèves, dans des préaux couverts, et une bibliothèque.

La loi sur l'instruction primaire du 28 juin 1833, dite loi Guizot[3], oblige chaque commune de plus de cinq cent habitants à avoir, seule ou en association, une école primaire de garçons et à entretenir un maître. La gratuité n'est pas prévue mais les communes sont invitées à prendre en charge les enfants des indigents. En 1844, Paris compte vingt-six établissements d'enseignement mutuel[4]. Les rares édifices scolaires construits à l'époque sont bâtis de façon symétrique afin de respecter la séparation entre garçons et filles mais il n'y a toujours rien de prévu pour les enfants handicapés. Les constructions sont économiques, avec des façades dépouillées[5]. L'école est souvent située dans le même bâtiment que la mairie.

A cette époque, les lycées connaissent un développement soutenu. Le Consulat réorganise l'enseignement secondaire. Les écoles secondaires sont financées par les communes ou des particuliers et les lycées par le Trésor Public. En 1809, 35 lycées impériaux, sur les 45 prévus en 1802, ont été créés. Puisqu'il n'y a rien de prévu pour l'éducation des enfants handicapés en primaire, il n'y a pas d'enfants déficients dans les lycées.

[1] Ouvrage collectif, 1999, *Le patrimoine de l'Education Nationale*, Flohic Editions.
[2] LAINE M., 1996, Les constructions scolaires en France, PUF.
[3] Cf site de Daniel Calin : http://dcalin.fr/
[4] Paris à l'école, « qui a eu cette idée folle »,1993, ouvrage collectif, Picard éditeur.
[5] Par exemple l'école élémentaire de l'enseignement mutuel, rue Sainte-Elisabeth, à Paris, construite en 1832.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Illustration 9: Photographie d'une ancienne maison puis école primaire, actuellement logement, Logny-lès-Aubenton, Aisne, 1727

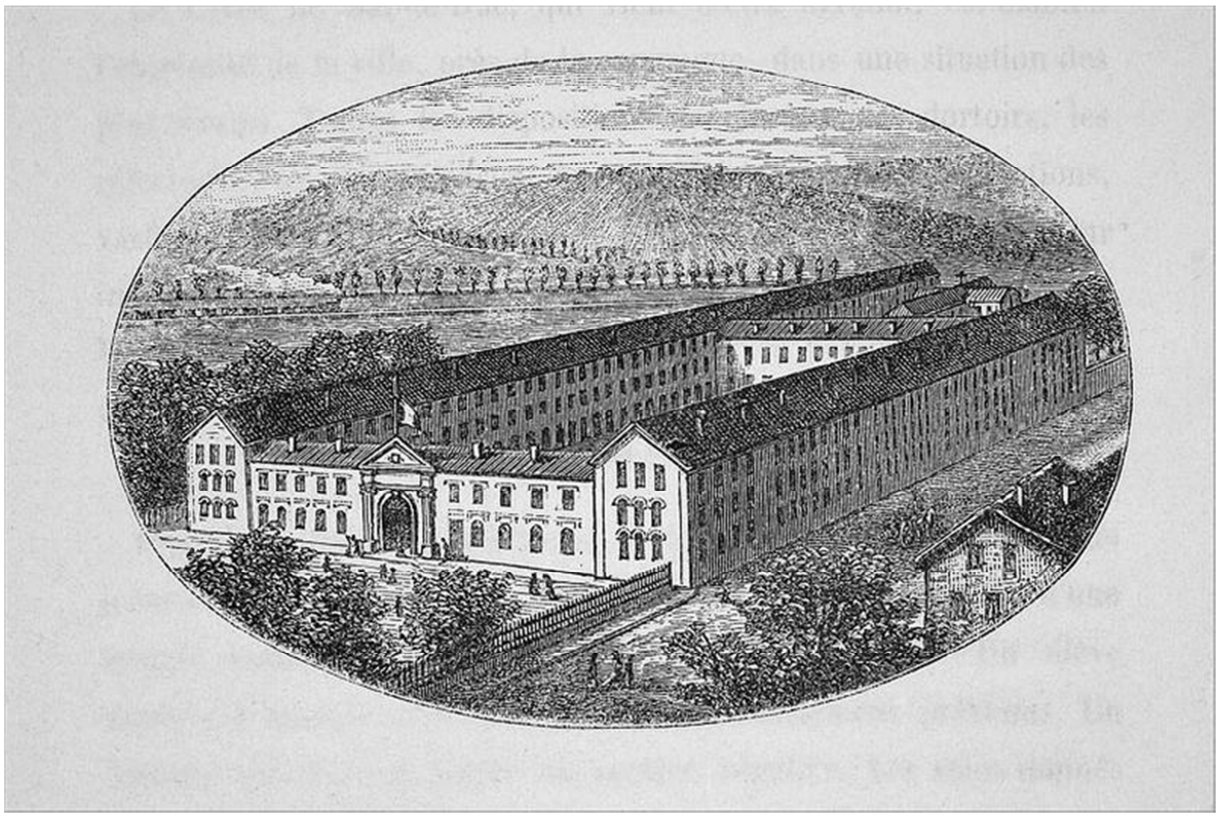
Source : Ministère de la culture, base Mérimée

En conclusion, nous pouvons noter une affirmation de l'école dans l'espace. A l'origine le lieu d'enseignement était le domicile du maître donc un bâtiment dont l'usage principal était la fonction de logement, un bâtiment réservé à la sphère du privé.

Puis, les enseignements ont été dispensés dans des établissements religieux, donc qui n'avaient pas pour principale vocation d'être des « écoles » mais qui étaient des lieux publics. A partir de 1800, des lycées impériaux sont construits : des bâtiments sont destinés à servir uniquement à l'enseignement. Ils remplacent les écoles centrales auxquelles il est reproché le manque d'éducation morale et religieuse, la liberté excessive laissée aux élèves. Les lycées impériaux comportent un internat et sont marqués par un encadrement de type militaire. Par exemple, le lycée impérial de Bar-le-Duc fut achevé en 1857. Il est composé d'un bâtiment principal comptant quatre corps disposés selon un plan rectangulaire autour d'une vaste cour dite cour impériale. Le corps central est à deux niveaux. Ce lycée est ordonnancé selon un parti de symétrie centré sur un léger avant-corps qui sert de passage entre la cour dite du fer à cheval et la cour impériale (cour des élèves). Les corps latéraux sont à trois niveaux d'élévation, les façades intérieures s'ouvrent au rez-de-chaussée sur la cour par une galerie en arc surbaissé, fermée du côté est par une vitrerie moderne. Le corps fermant la cour au nord est occupé par la chapelle.

© 2012 Tous droits réservés.

Illustration 10 : Lycée impérial de Bar-le-Duc



Source : Ministère de la culture – Base Mérimée

Enfin, à partir de 1833, chaque commune devra compter une école qui aura pour principale fonction d'être un édifice destiné à l'éducation des enfants ne présentant aucun problème physique ou intellectuel.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 9 : L'évolution de la localisation et du nombre d'établissements d'enseignement au fil des siècles

	Epoque carolingienne	Epoque mérovingienne	1809	A partir de 1833
Lieu où est dispensé l'enseignement	Domicile du professeur	Etablissements religieux	Etablissements religieux	Etablissements religieux + lycées
Existence d'écoles	Une quinzaine le long des voies romaines	Une quinzaine le long des voies romaines	35 lycées impériaux	Une école par commune de + de 500 habitants

Réalisation : C. BROUX, 2009

B- Les écoles et lycées de la III^{ème} République

En 1880 est promulgué un règlement pour la construction et l'ameublement des maisons d'écoles[1]. Le 16 juin 1881 est instaurée l'école primaire gratuite. Le 28 mars 1882, la loi Jules Ferry crée l'instruction scolaire obligatoire. Ces trois dates ont une influence sur l'architecture scolaire de l'époque.

A partir de 1880, il existe donc des modèles architecturaux, et des architectes se spécialisent dans la construction des écoles. L'architecte à l'origine du modèle d'école dit « écoles Jules Ferry » est Félix Narjoux[2]. Une des exigences de l'époque est la séparation des garçons et des filles : de nombreux édifices de l'époque donnent sur deux rues différentes afin d'éviter une proximité lors de l'entrée à l'école. Les constructions sont généralement constituées de préaux couverts au rez-de-chaussée, de classes au premier et deuxième étage, et de logements au troisième.

[1] LAINE M., 1996, Les constructions scolaires en France, PUF.
[2] Ouvrage collectif, 1999, *Le patrimoine de l'Education Nationale*, Flohic Editions.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Illustration 11 : Photographie de la classe musée Pasteur, Villeneuve d'Ascq, qui reconstitue une classe du début du XX° siècle

Photographie : C. BROUX, 2008

La « maison d'école » doit être un édifice simple dans sa distribution, avec peu d'ornements, tout élément inutile doit être exclu. Concernant les bâtiments scolaires, on avait fait le maximum auparavant, en matière de prévention. La principale préoccupation hygiéniste dans les écoles, à cette période, est la lumière. L'orientation des classes vers le sud est recommandée et les élèves doivent avoir accès à la lumière : les fenêtres sont donc plus basses qu'auparavant, ce qui implique notamment la possibilité de voir vers l'extérieur et donc de permettre une meilleure orientation dans le bâtiment[1]. L'éclairage bilatéral[2] est préconisé (et l'est encore à l'heure actuelle), les ombres gênantes et les éblouissements doivent être évités : les fenêtres de dos et de face sont donc déconseillées. Ces éléments sont bénéfiques en ce qui concerne l'accessibilité, notamment pour les déficients visuels et auditifs, même si ces aménagements n'étaient pas conçus en ce sens, à l'époque. L'éclairage artificiel par électricité était préféré. Ces préoccupations de salubrité ont également eu pour conséquence d'interdire l'emploi des salles de classe pour toute activité autre que scolaire ou postscolaire, ce qui entraîna la disparition des locaux polyvalents, comme il en existait auparavant. Nous pouvons remarquer qu'à l'heure actuelle, à l'inverse de ce qui se passait sous la III^{ème} république, il

[1] Les fenêtres basses sont de nos jours recommandées pour permettre aux personnes de petite taille ou aux personnes utilisatrices de fauteuil roulant de voir l'extérieur et donc de garder un lien avec l'extérieur.
[2]NEUFERT E., 2006, Les éléments des projets de construction, DUNOD.

© 2012 Tous droits réservés.

existe une volonté de créer des espaces polyvalents[1]. Cette absence de spécialisation permet généralement d'avoir des espaces plus grands, donc qui comportent moins d'obstacles mais dans lesquels il est plus difficile de s'orienter, de se repérer.

La France voit donc se développer des écoles sur tout son territoire durant la III^{ème} République. L'échelle communale est le premier échelon de la propagation des idées de la République. Chaque commune est un élément de l'Etat qui est symboliquement représenté au travers de l'école.

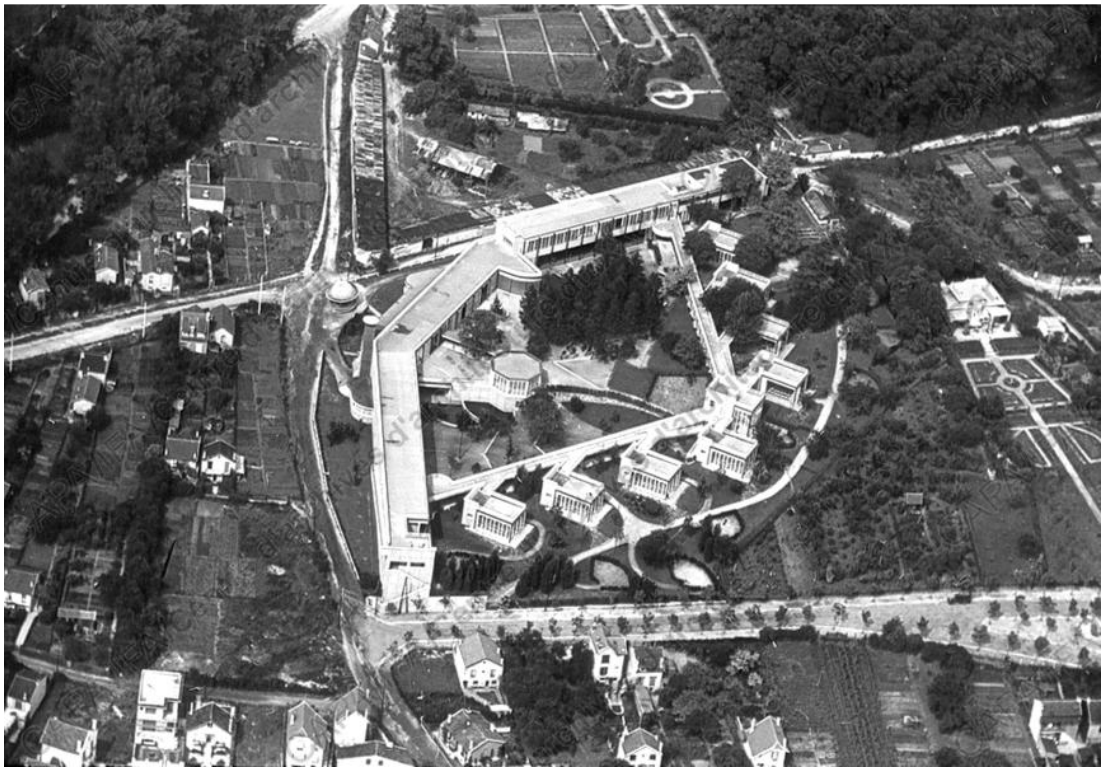
C- Les groupes scolaires des années 1930 : la construction dans l'entre-deux guerres

Ces bâtiments ont été construits entre les deux guerres et avaient pour but d'accompagner la croissance démographique malgré la crise économique. De plus, ce phénomène est lié à un exode rural et à la stagnation des constructions pendant l'entre-deux guerres. Deux grands courants esthétiques apparaissent à cette même époque : un courant régionaliste et un courant inspiré des recherches picturales, du cubisme principalement, et des arts décoratifs[2]. Cette évolution des réalisations est permise par l'arrivée de nouveaux matériaux, notamment le béton armé. Ces innovations techniques permettent notamment d'agrandir les baies, mais l'école répond toujours aux impératifs de sobriété dans la décoration, elle doit nécessiter peu d'entretien. L'organisation interne de l'école ne fut pas modifiée : même si l'ouverture vers l'extérieur prend de l'importance, on retrouve toujours une succession rue, couloir, classe, cour. L'organisation interne de la salle de classe ne change pas, elle reste telle qu'indiquée dans les instructions antérieures. Il existe cependant quelques exceptions comme par exemple dans l'école construite à Suresnes par Beaudouin et Lods où des classes sont octogonales, et situées en arc de cercle autour de la cour de récréation.

[1] Ouvrage collectif, 1999, *Le patrimoine de l'Education Nationale*, Flohic Editions.
[2] Ouvrage collectif, 1999, *Le patrimoine de l'Education Nationale*, Flohic Editions

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Illustration 12 : Ecole de Suresnes, 1932-1935.



Source : Fonds Lods, Marcel (1891-1978) (et Association Beaudouin et Lods). 1932-1935. Ecole de plein air, Suresnes (Hauts-de-Seine) : vue aérienne de l'école, n.d. (Objet LODS-J-32-5. Dossier 323 AA 401/5. Doc. ML-PHO-047-04-27).

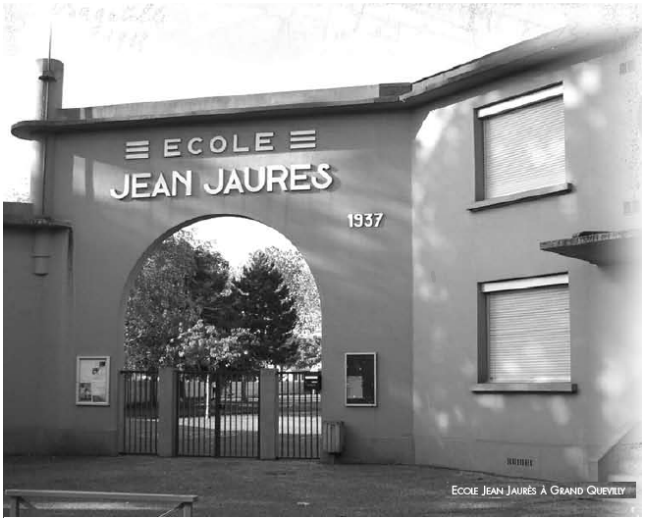
Pour la première fois, on se préoccupe du confort acoustique des locaux puisqu'il est prévu qu'on utilise « *des matériaux ou revêtements qui évitent une trop grande résonance* » et que « *les planchers devront être construits de manière à éviter toute transmission de bruit d'un étage à l'autre.*[1]». Ces préconisations sont à mettre en rapport avec l'article 9 de l'arrêté du 1er août 2006 fixant les dispositions prises pour l'application des articles R. 111-19 à R. 111-19-3 et R. 111-19-6 du code de la construction et de l'habitation relatives à l'accessibilité aux personnes handicapées des établissements recevant du public et des installations ouvertes au public lors de leur construction ou de leur création : *« Les revêtements de sol et les équipements situés sur le sol des cheminements doivent être sûrs et permettre une circulation aisée des personnes handicapées. Sous réserve de la prise en compte de contraintes particulières liées à l'hygiène ou à l'ambiance hygrométrique des locaux, les revêtements des sols, murs et plafonds ne doivent pas créer de gêne visuelle ou sonore pour les personnes ayant une déficience sensorielle.* » De plus, il est à présent démontré que les performances des enfants baissent dès que le niveau sonore monte[2]. Ainsi, avant l'heure, la réglementation

[1] Instructions ministérielles sur la construction et l'aménagement des écoles primaires élémentaires, 1959
[2] DUBEK M, 2000, Architecture of schools. The new learning environments.-Oxford : Architectural Press

© 2012 Tous droits réservés.

comportait déjà des préconisations en faveur de l'accessibilité, mais ces préconisations avaient pour but d'améliorer le confort pour tous et ne visaient pas spécifiquement le public déficient.

Illustration 13 : Photographie d'une école construite en 1937, à Rouen



Photographie extraite de la brochure L'architecture scolaire, L. VADELORGE, Agglomération de Rouen, n°27

D- Les cités scolaires des années 1950 à 1970 : des écoles pour répondre à l'explosion démographique

Cette période peut être qualifiée de celle des « préfabriqués et de la standardisation ». Afin de répondre aux forts besoins liés à la reconstruction et à l'explosion démographique, les établissements que l'on pouvait qualifier de « maison d'école » font place aux groupes scolaires des années 1950. De plus, les familles laissent de plus en plus leurs enfants poursuivre leurs études. Les collèges et lycées voient donc eux aussi une augmentation de leur taux de fréquentation. En 1959, l'âge de fin de scolarité obligatoire est porté à 16 ans[1], suite à la réforme Berthoin. Enfin, l'accès aux études longues se fait sur des critères de mérite et il apparaît nécessaire de former plus de diplômés pour répondre aux besoins de la société. De ce fait, dans les années 1960, la vague démographique atteindra les universités et une seconde vague aura lieu dans les années 1970. A ce phénomène de massification, il faut ajouter la volonté de démocratisation de l'université après les événements de mai 1968.

[1] ZAFFRAN J., 1997, Quelle école pour les élèves handicapés ?, La Découverte.

© 2012 Tous droits réservés.

Au début des années 1950, des plans de construction de masse sont lancés[1]. Il s'agit de construire à faible coût et dans des délais très courts. L'insertion des groupes scolaires dans le quartier est pensée dès la construction. L'école, en tant qu'équipement social, doit être intégrée au maximum dans son environnement, voire aux habitations. Au contraire, la réglementation qui découle de la loi du 11 février 2005 impose à présent que l'école se distingue par son architecture pour être facilement identifiable[2]. Les matériaux privilégiés dans les années 1950 à 1970 sont l'acier pour les supports extérieurs, le verre pour de grandes baies vitrées et le béton. Les nouveaux bâtiments sont linéaires, à plusieurs niveaux, les classes sont orientées vers le sud, répétitives, avec un couloir central les desservant. Ces constructions se doivent d'être rationnelles, les plans sont souvent uniformisés. Cette répétition des couloirs a pour inconvénient de ne pas permettre à une personne déficiente intellectuelle de prendre des points de repères. Mais elles présentent l'avantage, à l'heure actuelle, de permettre l'installation d'un ascenseur qui dessert l'ensemble des étages.

Le choix du terrain se fait en fonction des emplacements disponibles. Un arrêté du 31 décembre 1963 définit les éléments obligatoires dans les établissements scolaires[3]. La forme du bâtiment ou du local, ses dimensions, ses qualités techniques, les ouvertures extérieures et intérieures, les revêtements et les équipements immobiliers (éclairage normal et de secours, ventilation, tableaux…) sont décrits sous l'aspect de fiches techniques. Les dispositions concernant l'éclairage visent à ce que la lumière naturelle ne soit pas une gêne : *« le soleil est rarement désirable dans les locaux où les élèves occupent le même emplacement pendant une longue période »*[4]. Les installations électriques doivent, de la même manière, permettre d'avoir un éclairage artificiel suffisant.

Dans les années 1960, les programmes scolaires prévoient que le temps est partagé entre des activités communes. Cette division implique l'ouverture des établissements sur l'extérieur et l'existence de nombreux ateliers dans les classes. Seules les écoles conformes aux instructions ministérielles voient leur construction subventionnée, d'où la relative uniformité des bâtiments de cette époque. Les écoles préfabriquées sont presque toutes construites selon le même modèle : les classes sont réparties sur un ou plusieurs niveaux, elles sont desservies par un couloir aux extrémités duquel se trouve un escalier. En 1964, suite à la

[1] Par exemple le plan « du milliard de francs en Alsace » qui impose la construction de 114 écoles maternelles et enfantines, en juillet 1952.

[2] « Les entrées principales du bâtiment doivent être facilement repérables par des éléments architecturaux ou par un traitement utilisant des matériaux différents ou visuellement contrastés. » Article 4-2 de l'Arrêté du 1er août 2006 fixant les dispositions prises pour l'application des articles R. 111-19 à R. 111-19-3 et R. 111-19-6 du code de la construction et de l'habitation relatives à l'accessibilité aux personnes handicapées des établissements recevant du public et des installations ouvertes au public lors de leur construction ou de leur création.

[3] Ouvrage collectif, 1999, *Le patrimoine de l'Education Nationale*, Flohic Editions.

[4] Instructions de 1965, page 5.

© 2012 Tous droits réservés.

réforme de l'enseignement secondaire (qui crée deux cycles), un plan de construction de grande ampleur « un lycée par jour » est lancé. Cette rapidité de construction eut pour conséquence une certaine fragilité et une inadaptation des établissements aux besoins d'enseignement. Ces campagnes de constructions massives se font souvent au détriment des normes de sécurité, comme le montrera l'incendie du collège de la rue Pailleron, en 1973, qui causa la mort de vingt personnes.

Dans les années 1970, l'architecture des écoles se modifie : un centre de vie attractif constitue généralement le cœur des écoles qui ne répondent plus à la linéarité. L'école est un bâtiment adaptable et évolutif, l'existence de patios se multiplie. De nouvelles techniques de construction, dites « modulaires » sont employées. Elles présentent l'avantage de la simplicité. Les bâtiments sont constitués de murs-pignons en maçonnerie, d'une ossature métallique soutenant des murs-rideaux et de cloisons en panneaux préfabriqués. Ces réalisations comportent généralement deux ou trois niveaux, cela augmente la fragilité et l'insécurité de ces bâtiments.

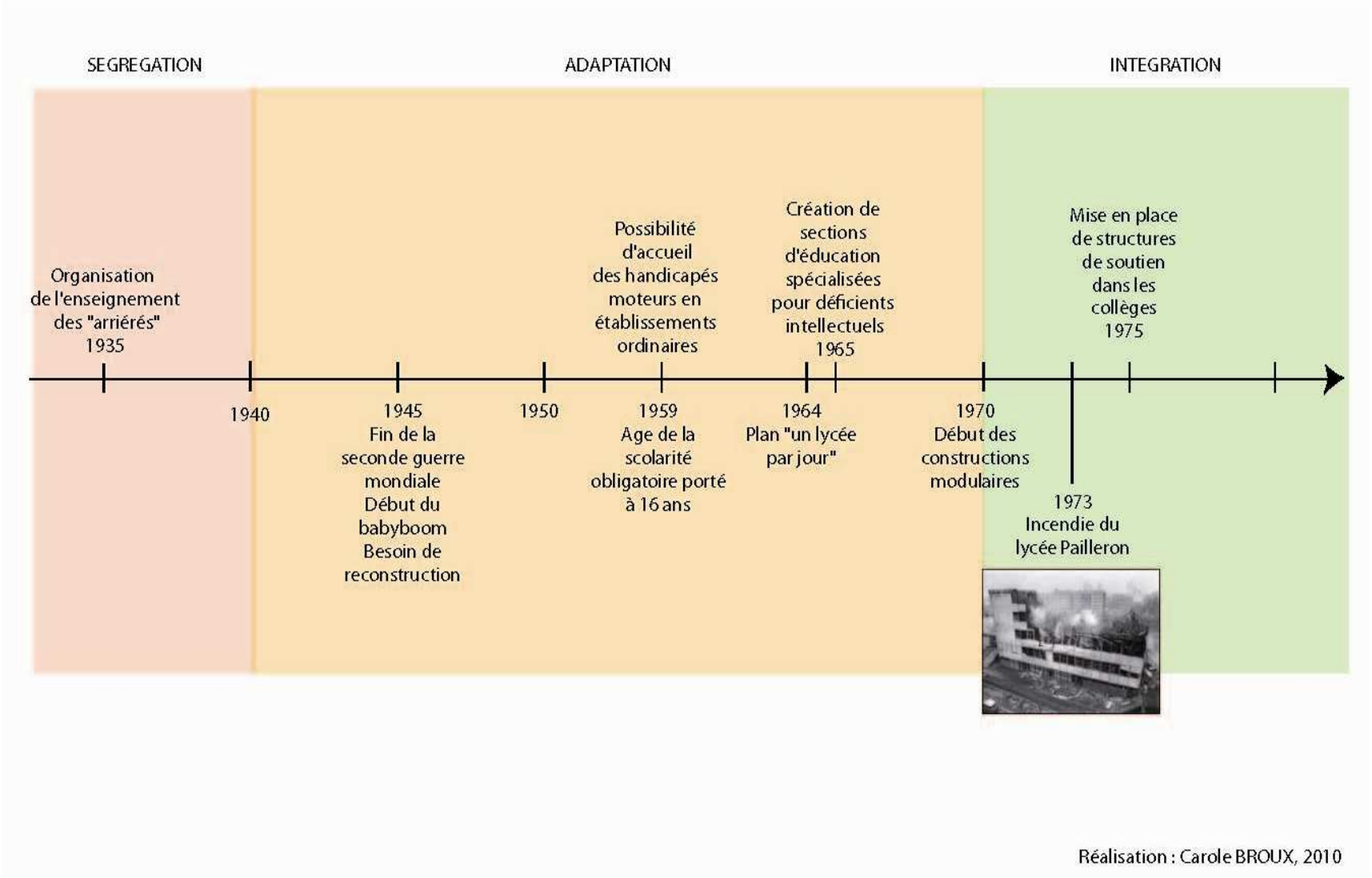
Illustration 14 : Photographie de l'école primaire Saint-Exupéry, Athis-Mons, 1959

Source : Ministère de la culture Base Mérimée

© 2012 Tous droits réservés.

© 2012 Tous droits réservés.

Illustration 15 : Les grandes dates ayant marqué l'éducation des enfants déficients de 1935 à nos jours



http://doc.univ-lille1.fr

Thèse de Carole Broux, Lille 1, 2011

E- Les équipements publics des années 1980 : première loi de décentralisation en 1982

La rareté du foncier oblige à une action sur l'existant : rénovation, restructuration, surélévation… De plus, dès 1985, l'Etat abandonne définitivement les systèmes constructifs agréés par l'Education Nationale. Cela permet une plus grande liberté dans les constructions : des édifices originaux, qui frappent par leur variété et leur qualité font leur apparition. L'école doit être construite pour durer, c'est un lieu de vie pour ses utilisateurs, un élément du paysage urbain et un bâtiment public qui se doit d'avoir une architecture exemplaire. Enfin, son coût et son entretien doivent être économiques puisque c'est la commune qui en a la charge. L'atmosphère des locaux doit être accueillante. Cela s'opère par un traitement des surfaces en matières douces, chaudes à la vue comme au toucher. L'éclairage naturel est envisagé pour le confort visuel. Cette volonté de favoriser le confort visuel par l'éclairage est encore présente dans les textes d'application de la loi du 11 février 2005, notamment l'article 14 de l'Arrêté du 1er août 2006 fixant les dispositions prises pour l'application des articles R. 111-19 à R. 111-19-3 et R. 111-19-6 du code de la construction et de l'habitation relatives à l'accessibilité aux personnes handicapées des établissements recevant du public et des installations ouvertes au public lors de leur construction ou de leur création : « *La qualité de l'éclairage, artificiel ou naturel, des circulations intérieures et extérieures doit être telle que l'ensemble du cheminement est traité sans créer de gêne visuelle. Les parties du cheminement qui peuvent être source de perte d'équilibre pour les personnes handicapées, les dispositifs d'accès et les informations fournies par la signalétique font l'objet d'une qualité d'éclairage renforcée.*»

Suite à la loi de décentralisation du 22 juillet 1983, la commune devient seule responsable de ses programmes de constructions scolaires. Cela aura pour conséquence de tenir compte des besoins spécifiques de chaque commune, notamment en ce qui concerne les services périscolaires, tels la restauration ou la garde scolaire ou des activités associatives utilisatrices des locaux : centres de loisirs sans hébergement, écoles de musique, etc…[1] Mais, en contrepartie, cela induit le risque d'une trop grande proximité entre l'architecte et la commune, des habitudes de travail sont prises, ce qui pourrait nuire à la créativité, ce qui était le cas quand les systèmes constructifs existaient. En 1988, la gestion des collèges est confiée

[1] http://www.crdp-strasbourg.fr/archi_pat/articles/DT4_archi_scol01e.php. Page consultée le 25 mai 2009.

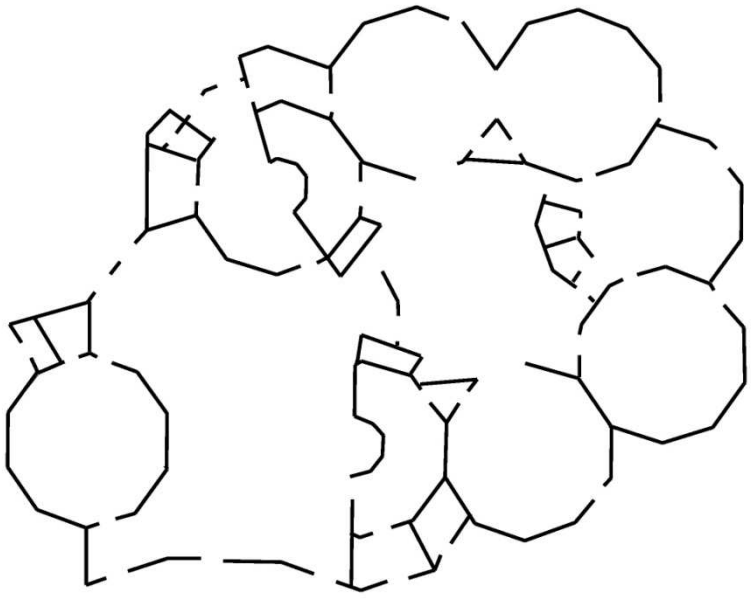
© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

aux Départements. De grands concours d'architecture sont lancés par les Conseils régionaux et généraux, qui seront l'occasion de laisser libre cours à l'imagination des architectes.

Illustration 16 : Photographie aérienne du Collège Paul Eluard, Cysoing

Architecte : Bernard Bassez, 1989 Photographie Google Earth

Illustration 17 : Plan école Chateaubriand, Villeneuve d'Ascq



Réalisation : C. BROUX d'après le plan de sécurité du bâtiment, 2009

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Dans les années 1990, l'école se caractérise par la transparence des liaisons entre des espaces recevant des activités spécifiques qui sont traitées de manière particulière. Un changement d'activité doit amener un changement d'atmosphère, tel est un des principes directeurs.

La loi d'orientation en faveur des personnes handicapées ayant été publiée en 1975, nous pourrions penser que les établissements scolaires de la cinquième période sont plus accessibles que ceux construits précédemment. Les études de terrain nous permettent de vérifier ou d'infirmer cette hypothèse, comme nous le verrons dans le chapitre 5.

En ce qui concerne les universités, il semblerait que les choses soient différentes, du fait de l'augmentation récente de la population étudiante. Magimel[1], dans ses travaux sur les universités parisiennes, remarque que certaines sont considérées comme des bâtiments historiques. Du fait de l'époque à laquelle elles ont été construites, des dérogations à l'accessibilité au profit de la préservation du patrimoine, elles ne seraient donc pas accessibles aux personnes à mobilité réduite. La majorité des universités parisiennes ayant été construites après la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées de 1975, elles devraient être accessibles. La réalité n'est pas aussi tranchée.

Les universités créées récemment mais qui ont leurs locaux dans des bâtiments préexistants sont tributaires de l'existant et il existe des différences de niveaux qui empêchent les étudiants U.F.R (Utilisateurs de Fauteuils Roulants) de choisir leur cheminement comme bon leur semble. Dans les bâtiments plus anciens, des mesures compensatoires ont été mises en place, ce qui permet, notamment pour les personnes se déplaçant en fauteuil roulant, d'avoir accès à une grande majorité de locaux. De plus, ces locaux historiques ont été agrandis et les bâtiments modernes qui leur ont été adjoints sont accessibles[2] ou adaptés à certaines formes de déficiences.

Dans les universités créées de toutes pièces après la promulgation des décrets en matière d'accessibilité, même si l'accessibilité est globalement bonne, tout n'est pas accessible. Comme l'indiquent Bodin et Dufay : « *Les aménagements, selon l'avis des étudiants handicapés, se font souvent dans l'urgence, au coup par coup et sans tenir compte des avis des utilisateurs valides ou handicapés. Les résultats sont souvent attentatoires aux*

[1] MAGIMEL C., 2004, *La place du handicap et des étudiants handicapés à l'université – Accessibilité et usages en Ile-de-France et au Québec*, Thèse de Sciences de l'éducation, Paris, UNIVERSITE RENE DESCARTES – PARIS 5 FACULTE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES-SORBONNE.
[2] MAGIMEL C.,Op. Cit., 2004 UNIVERSITE RENE DESCARTES – PARIS 5 FACULTE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES-SORBONNE.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

étudiants connaissant des difficultés de mobilité sur les différents sites universitaires. »[1]

D'une manière générale, les bâtiments dans lesquels est dispensé l'enseignement sont à l'image de la place faite à l'enfant dans la société. En effet, pendant longtemps, l'enfant avait une place très peu visible, l'enseignement n'était pas obligatoire et les « écoles » étaient en réalité des bâtiments servant à différentes activités. Au début du XX^{ème} siècle, l'enfant est un moyen de renforcer la République naissante : l'école et la mairie sont réunies dans le même bâtiment. Dans les années 1970, la façon d'enseigner change : l'enfant doit se sentir bien dans son école, il doit y faire diverses activités qui permettent son épanouissement. Les écoles sont construites avec des espaces différents, aux ambiances différentes, en fonction des activités. A partir des années 1980, les systèmes constructifs de l'Education Nationale ont été abandonnés, ce qui laisse place à la plus grande liberté de la part des architectes.

Les écoles actuelles, en grande majorité, ayant été construites avant la publication des décrets en matière d'accessibilité, il est rare que les établissements scolaires soient pleinement accessibles.

[1] BODIN F., DUFAY S., 2007, Enjeux d'une accessibilité optimisée des universités françaises – SIG et Handicaps.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

CONCLUSION CHAPITRE QUATRE

Il existe de nombreuses possibilités de scolariser les enfants en situation de handicap. La loi du 11 février 2005 a voulu faciliter le parcours de chaque enfant en centralisant la prise de décisions dans la M.D.P.H. Si une législation en faveur de la scolarisation des enfants déficients est nécessaire, nous pouvons noter un changement radical de cette obligation. En 1975, il existait une obligation éducative des enfants déficients, donc leur présence dans les établissements ordinaires restait l'exception. Depuis 2005, chaque enfant a le droit de fréquenter l'école de son quartier grâce à la nouvelle obligation de scolarisation.

L'architecture scolaire a beaucoup évolué au fil des siècles, pour ne prendre en compte le handicap que récemment. Mais, même si l'accessibilité n'a été que récemment prise en compte, des éléments d'accessibilité « avant l'heure » ont été intégrés au fur et à mesure dans les établissements scolaires. Les établissements scolaires ont subi de fortes mutations : la « maison-école » à usage multiple s'est profondément transformée en un symbole de la République. La principale préoccupation des années 1930 à 1970 était de répondre à l'augmentation du nombre d'élèves. Pour cela, la standardisation des établissements scolaires est devenue la règle jusqu'aux années 1980 et l'abandon des systèmes constructifs au profit d'une grande liberté architecturale. Au travers de ces mutations, des éléments favorisant l'accessibilité ont été ajoutés successivement, avec pour but la recherche de confort.

De multiples acteurs interviennent dans la scolarité des enfants et ne relèvent pas tous des mêmes instances, cela complique la cohérence des décisions et la lisibilité du parcours. Enfin, les raisons pour ne pas rendre les établissements scolaires accessibles sont abondantes : difficultés de trouver des solutions techniques, des financements ou tout au moins de trouver des arguments pour faire accepter la mise en accessibilité non pas comme une contrainte ayant un impact financier négatif mais comme un atout, ce que nous verrons par la suite.

Les établissements scolaires devant être accessibles d'ici 2015, quels sont les outils, les méthodes pour élaborer l'état des lieux actuel ? Quelle est l'ampleur de la tâche ? Quelles sont les conséquences pratiques de cette obligation de mise en accessibilité ? Chaque décideur pouvant mettre en œuvre sa propre politique de mise en accessibilité sans prendre en compte celle des autres, quelles sont, en pratique, les choix qui peuvent être faits concrètement ? Quelle

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

est l'approche qui est faite en matière de mise en accessibilité des établissements scolaires à chacune des échelles décisionnelles (Etat, Région, Département, Commune) ?

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

CHAPITRE 5

L'INFLUENCE DE L'ECHELLE DECISIONNELLE DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'ACCESSIBILITE ET SES CONSEQUENCES TERRITORIALES

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

La superposition des échelles décisionnelles, la multiplicité des actions pouvant être mises en œuvre amènent les décideurs à avoir besoin d'un outil de connaissance de leur territoire, ce qui implique d'élaborer un état des lieux et de connaître les besoins des populations. Pour pouvoir mettre en œuvre l'accessibilité, il convient de connaître à la fois ce qui est accessible et ce qui doit être modifié pour parvenir à une accessibilité optimale, de vérifier la pertinence de solutions techniques mises en place.

Cette démarche a été initiée au travers des établissements scolaires de quatre échelles différentes : une Commune, un Département, une Région et une Université. Il était nécessaire de s'interroger sur l'adéquation des solutions avec les besoins des publics spécifiques amenés à fréquenter ces établissements

Les compétences de construction et de gestion des bâtiments n'étant pas les mêmes qu'il s'agisse d'une université, d'un lycée, d'un collège ou d'une école, et les besoins des élèves dans chacune de ces institutions différant, il nous paraît important d'analyser chaque « lieu-étape » de la scolarisation d'un élève en situation de handicap. En effet, les offres et les besoins ne sont pas les mêmes à chacun de ces échelons. De plus, il est important qu'aucun élément de cette chaîne ne soit défaillant pour permettre à un élève de poursuivre l'ensemble de sa scolarité en établissement ordinaire. Comment identifier les ruptures à l'accessibilité, les localiser pour avoir une vision globale et ainsi apporter une réponse cohérente ?

Les études menées sur l'université, le collège et les écoles ont été réalisées par des équipes travaillant ensemble bien qu'elles n'utilisaient pas exactement la même méthodologie. L'étude réalisée sur les lycées de la Région Centre a été faite par un cabinet d'étude privé. Cette impossibilité d'obtenir des diagnostics élaborés par la même équipe nous rend difficile la comparaison entre ces différentes échelles géographiques. Il est toutefois possible de comparer les méthodes de diagnostic et ainsi d'identifier les éléments qu'il est indispensable de relever et les techniques les mieux adaptées.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

I – LES PARTICULARISMES TERRITORIAUX

Une des premières questions qui vient à l'esprit est de savoir s'il est plus facile pour une commune que pour un Département ou une Région de rendre tous ses établissements scolaires accessibles puisqu'elle a un territoire plus petit et donc pour lequel la planification est plus aisée à mettre en œuvre. Ou alors serait-il plus compliqué pour une commune de prioriser les aménagements, les écoles n'étant pas spécialisées (il est de ce fait plus délicat de hiérarchiser ou, tout au moins, de répartir les écoles par tranches pour réaliser les travaux progressivement d'ici à 2015) ? Les terrains d'étude choisis présentent volontairement des échelons différents.

A- Présentation de la Commune de Villeneuve d'Ascq (Nord) : ses particularités, ses écoles

Une étude de l'accessibilité des 314 établissements recevant du public dans la commune de Villeneuve d'Ascq (Nord), réalisée de 2008 à 2009 et à laquelle nous avons participé, nous a permis d'établir un diagnostic d'accessibilité des écoles de cette commune. Cette étude était réalisée dans le prolongement d'autres études réalisées par le laboratoire T.V.E.S. (Territoires, Villes Environnement et Société) qui concernaient la population, l'accessibilité des modes de transport. Cette dernière étude sur les établissements recevant du public, était réalisée en partenariat avec Onada, suite à une commande de la Commune de Villeneuve d'Ascq. Dans le cadre de cette étude, nous avons dans un premier temps participé à l'élaboration de la démarche. Dans une deuxième étape, nous avons réalisé le diagnostic des établissements scolaires et d'autres établissements recevant du public, afin de pouvoir étudier d'autres problématiques, de connaître le problème de l'accessibilité des bâtiments scolaires mais aussi des équipements qui les entourent (centres de loisirs, bâtiments culturels, salles de sports…). La troisième étape a consisté en une analyse géographique des données recueillies.

La commune de Villeneuve d'Ascq compte vingt-huit établissements scolaires dont les locaux appartiennent à la commune. Villeneuve d'Ascq est un terrain d'étude intéressant à plus

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

d'un titre : tout d'abord du fait de l'histoire de la ville nouvelle, de la politique volontariste en matière d'accessibilité menée sur le territoire et l'existence d'autres études réalisées auparavant.

Villeneuve d'Ascq est une ville nouvelle, différente des villes « anciennes » par son organisation, son architecture et c'est aussi une ville où un travail important en faveur de l'accessibilité a été réalisé. Ainsi, Villeneuve d'Ascq a été élue ville la plus handisportive en 1999 par la Fédération Française Handisport.

1- Les particularités de la ville nouvelle créée au début des années 1970

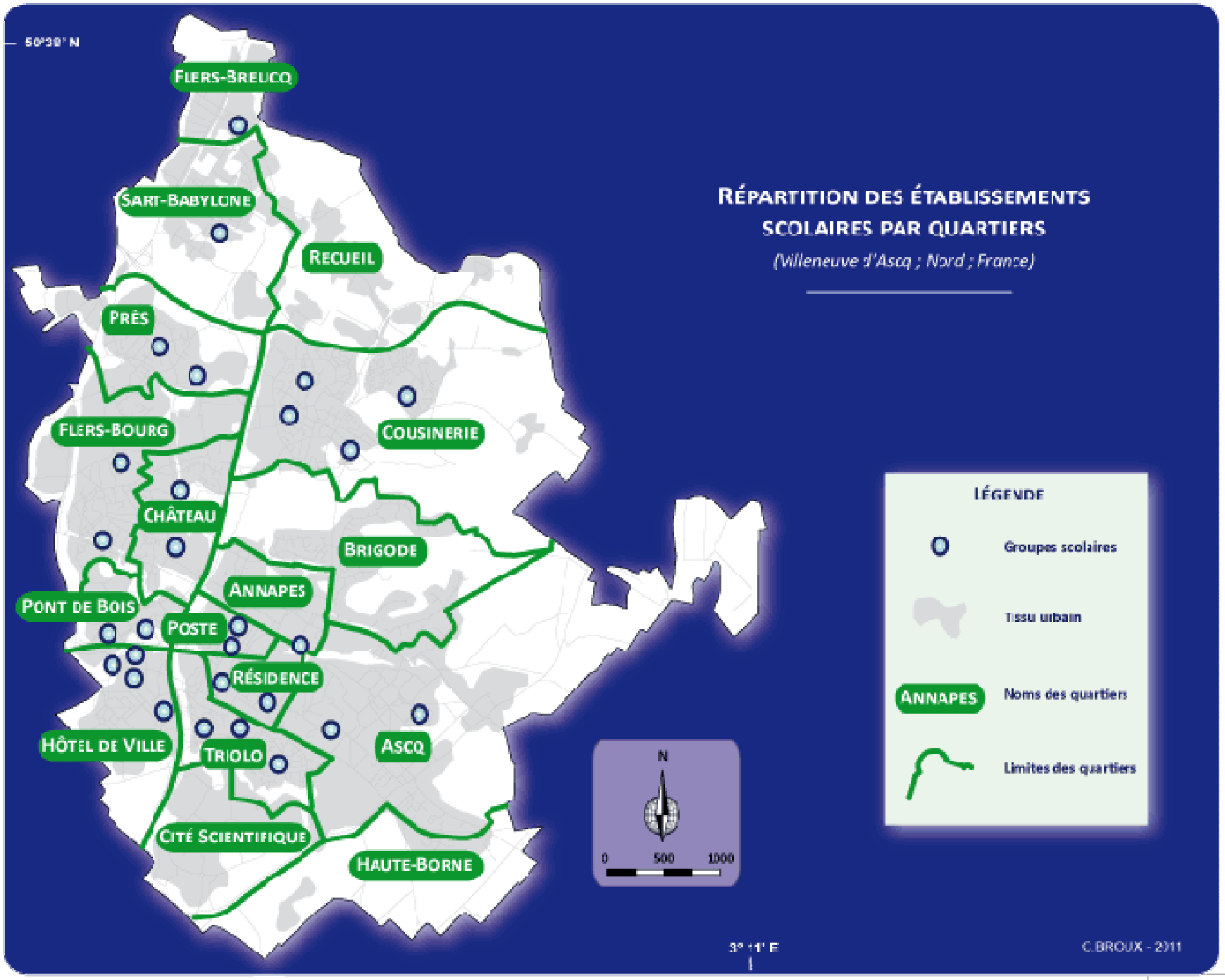
La commune de Villeneuve d'Ascq est située dans le département du Nord, dans la communauté urbaine de Lille. Elle résulte du rassemblement le 25 février 1970 de trois villages : Ascq, Annappes et Flers. A cela s'ajoutent quatorze autres quartiers (*cf carte n°4*). En 2007, la commune comptait 62 423 habitants[1]. De ce contexte historique particulier, il résulte que les dix-sept quartiers de Villeneuve d'Ascq ont une identité très différente les uns des autres, avec une architecture elle aussi distincte. Les quartiers « anciens » sont constitués de rues étroites, de bâtiments anciens et, de ce fait, l'accessibilité n'y est pas favorisée. Des quartiers tels que la Cité scientifique ou Pont de Bois sont consacrés plus particulièrement à l'enseignement supérieur. Les quartiers récents, comme par exemple celui de l'Hôtel de Ville, ont été conçus pour le piéton et présentent des niveaux différents et des passerelles. Cela a eu entre autres conséquences, d'attirer à Villeneuve d'Ascq une population se déplaçant en fauteuil roulant. Mais cela rend le repérage difficile (importance de la signalétique). Villeneuve d'Ascq est desservie par un métro accessible aux personnes déficientes motrices. La majeure partie de la ville s'est construite en vingt ans. Il en résulte une vétusté de l'ensemble des bâtiments scolaires, à peu près au même moment[2].

[1] Donnée I.N.S.E.E., recensement 2007.
[2] FAOUZY A., 2008, Projet : un plan stratégique pour le patrimoine scolaire de la ville de Villeneuve d'Ascq, Mairie de Villeneuve d'Ascq.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

Carte 4 :



http://doc.univ-lille1.fr

Thèse de Carole Broux, Lille 1, 2011

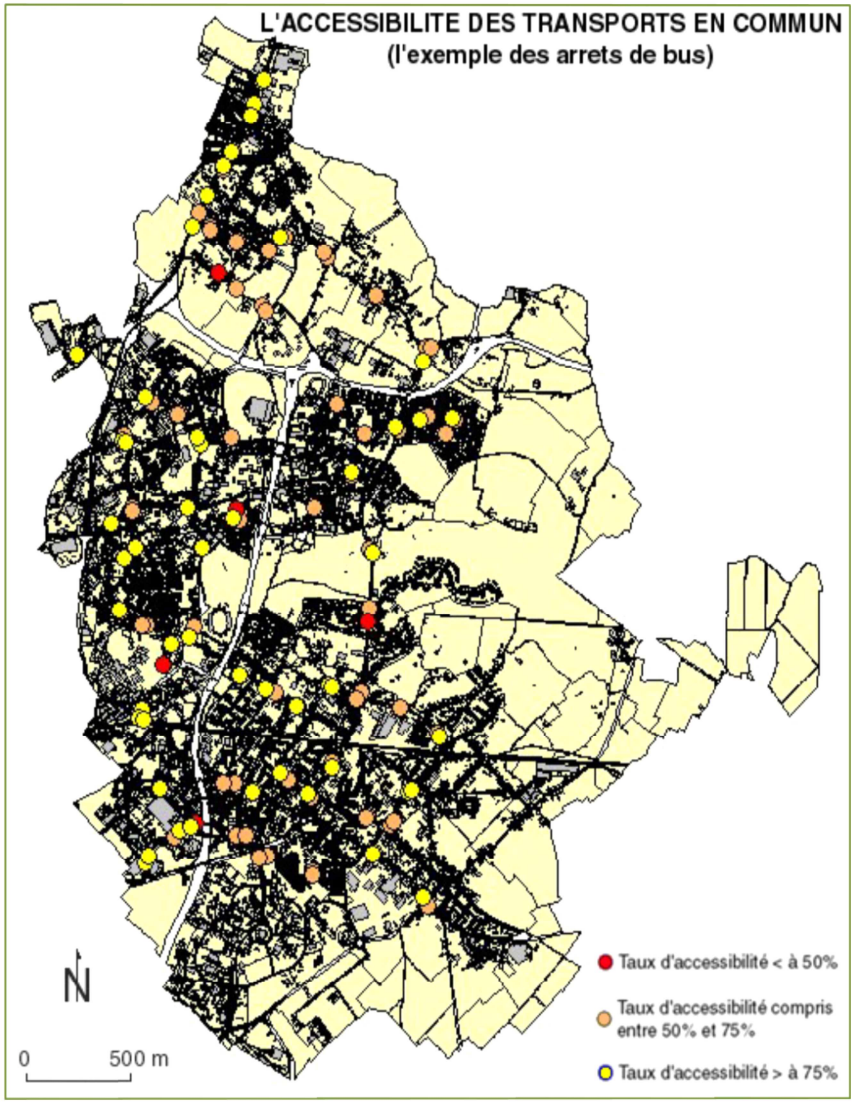
2- Une étude s'inscrivant dans la continuité

Dans le cadre d'une collaboration entre le laboratoire T.V.ES. et la commune de Villeneuve d'Ascq, des études sur les cheminements piétons accessibles, l'accessibilité des logements et des arrêts de transport en commun ont été réalisées précédemment. Cette démarche, qui elle aussi s'inscrivait dans la logique d'actions en faveur des populations déficientes, a permis de connaître les quartiers dans lesquels se trouvait la plus forte population à mobilité réduite, les arrêts de transport en commun les plus accessibles, les logements adaptés. Outre l'implication de la commune en faveur des populations déficientes, ces différents travaux ont permis de constituer une base de données conséquente, permettant de recouper diverses informations telles que la localisation des arrêts de transports en commun, l'implantation de mobilier urbain,...

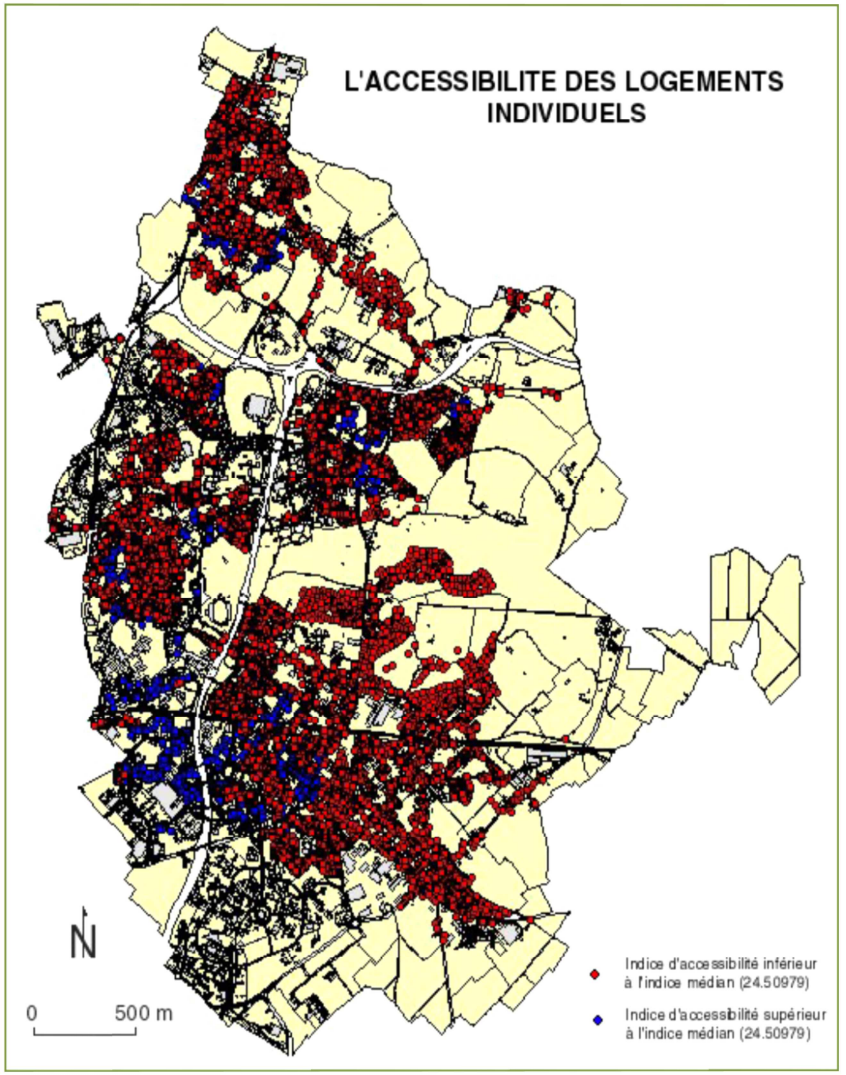
© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

Carte 5 :



Carte 6 :

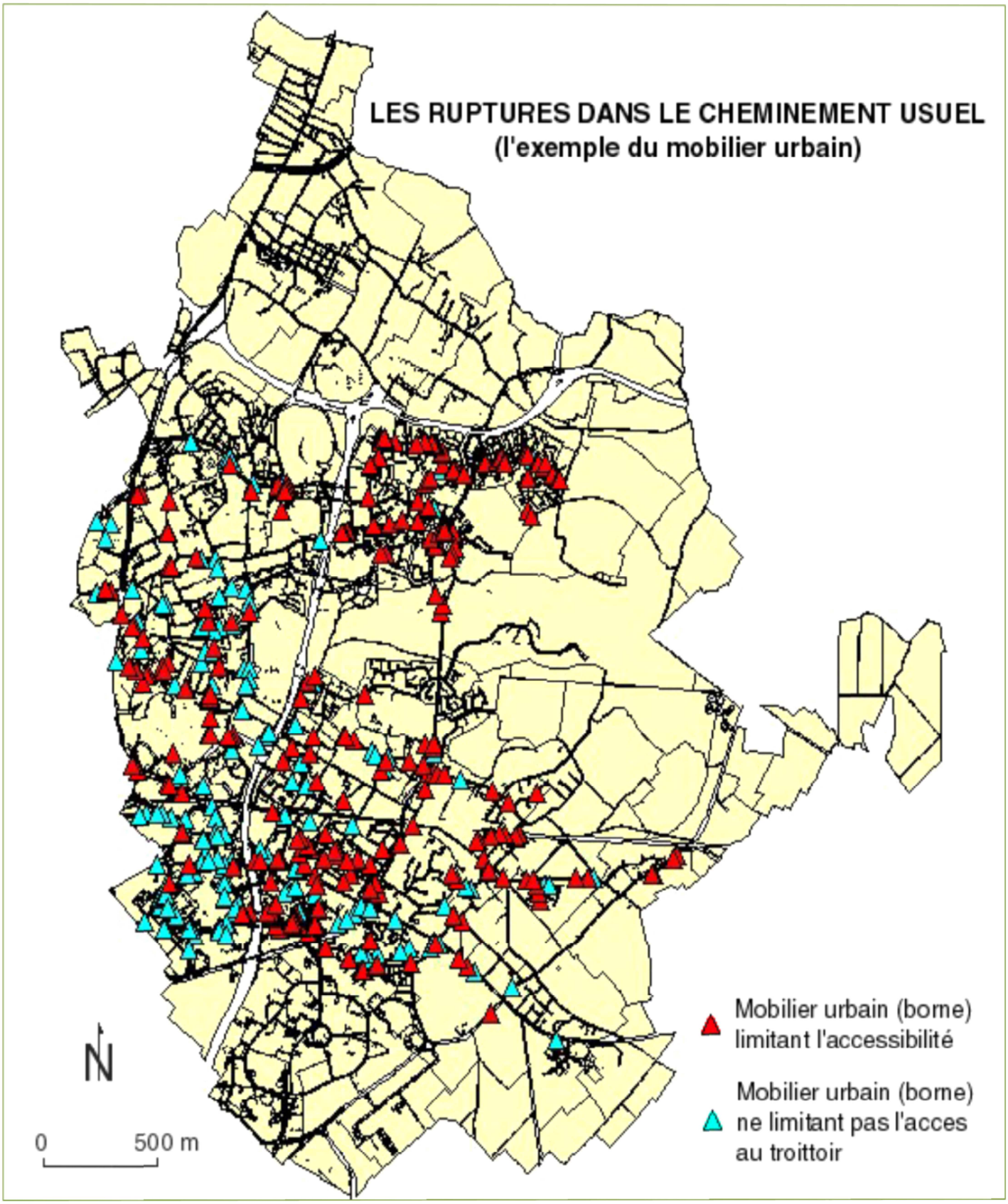


Source : BODIN F., BONNET E., DUFAY S., Université de Lille 1 (TVES) , 2003-2005

http://doc.univ-lille1.fr

Thèse de Carole Broux, Lille 1, 2011

Carte 7 :



Source : BODIN F., BONNET E., DUFAY S., Université de Lille 1 (TVES) , 2003-2005

© 2012 Tous droits réservés.

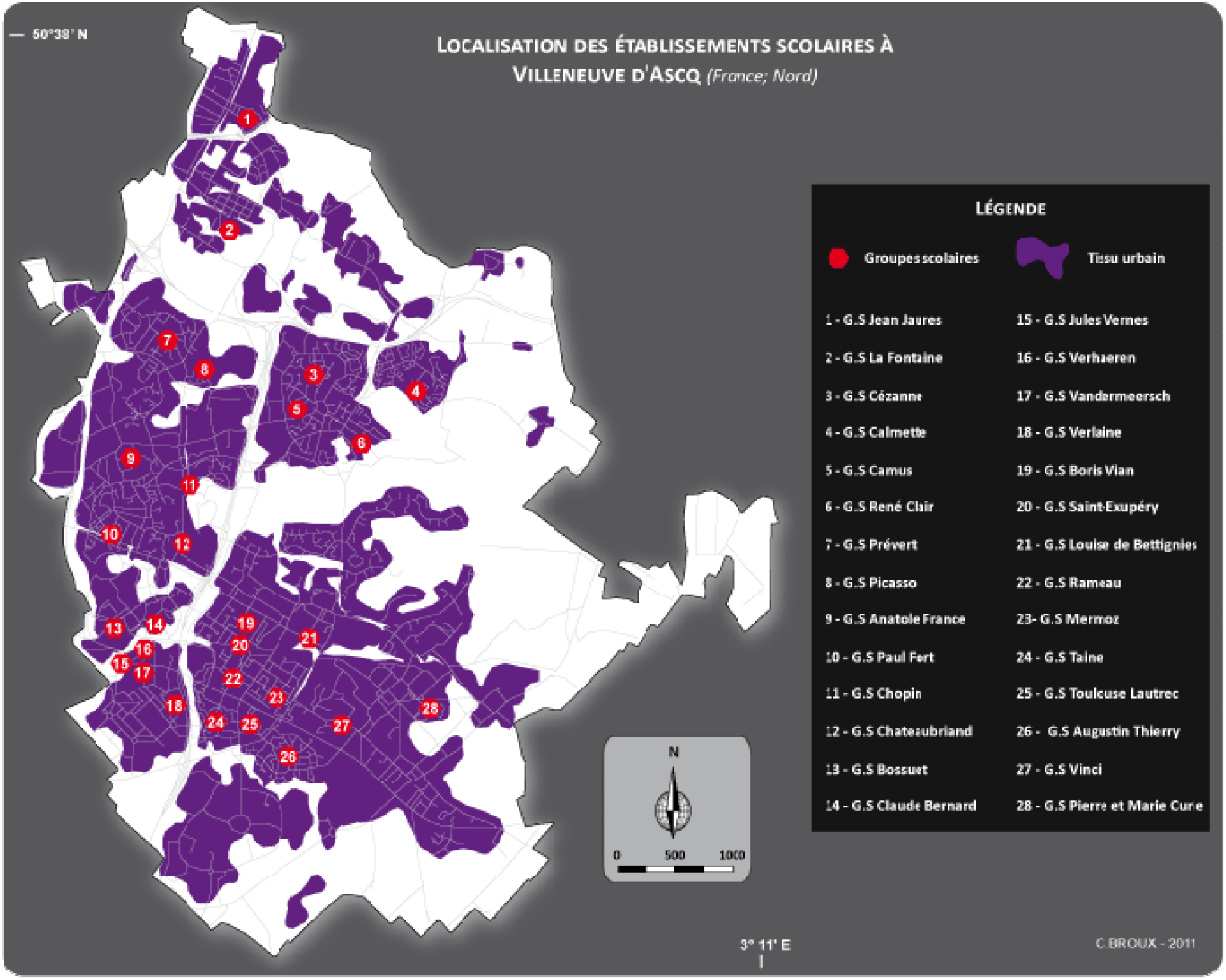
3- Le patrimoine scolaire vieillissant de Villeneuve d'Ascq

Il existe vingt-huit groupes scolaires sur la commune de Villeneuve d'Ascq, soit au total quatre-vingt-trois bâtiments (*cf. Carte n°8*). Les quartiers de la Haute Borne, de la Cité scientifique, du Recueil et de Brigode n'en possèdent pas. L'absence d'école dans le quartier de la Cité scientifique s'explique par le fait que ce quartier est dédié à l'université et ne compte que des bâtiments destinés aux activités de l'université, appartenant à celle-ci, et des logements estudiantins. Il n'est pas fréquenté par les enfants. Le quartier de la Haute-Borne est né en 2005. Les logements n'y sont pas majoritaires, ce quartier est dédié à la haute technologie. Il est en plein développement. Il ne compte pas d'établissement scolaire pour l'instant mais une crèche privée s'y est installée (1,2,3 soleil). Elle a pour particularité, comme une majorité de bâtiments de ce quartier, de se revendiquer HQE (Haute Qualité Environnementale).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

Carte 8 :



http://doc.univ-lille1.fr

Thèse de Carole Broux, Lille 1, 2011

Les bâtiments scolaires les plus anciens de Villeneuve d'Ascq datent des années trente (*Groupe scolaire Jean Jaurès 1933, cf. illustration 18*), les plus récents de 1983 (*Groupes scolaires René Clair cf. illustration 19* et Paul Fort), d'après les données dont nous disposons[1]. Ainsi, la commune de Villeneuve d'Ascq compte à la fois des bâtiments scolaires linéaires, dans lesquels des couloirs desservent les salles de classe et aussi des bâtiments plus originaux, où les salles multifonctionnelles sont regroupées autour d'un espace de type « agora », multifonctions. D'après leur architecture et la classification que nous avons élaborée précédemment (chapitre 4), nous pouvons faire le classement suivant des établissements scolaires de la commune. Sur les vingt-huit établissements scolaires que compte la commune, quinze établissements datent de la quatrième période (années 1950 à 1970). Les établissements les plus récents datent du début des années 1980 ou résultent de travaux réalisés à la fin des années 1970.

Illustration 18 : Photographies du groupe scolaire Jean Jaurès, 1933 (Villeneuve d'Ascq)

Photographies : Carole BROUX, Onada, TVES, 2008

Illustration 19 : Photographie du groupe scolaire René Clair, années 1980 (Villeneuve d'Ascq)

Photographie : Carole BROUX, Onada, TVES, 2008

[1] Données Villeneuve d'Ascq.

© 2012 Tous droits réservés.

© 2012 Tous droits réservés.

Tableau 10 : Périodes de construction des écoles de Villeneuve d'Ascq

Période de construction 3 : entre 1930 et 1950	Période de construction 4 : de 1950 à la fin des années 1970	Période de construction 5 : après 1980	Absence d'information
De Bettignies	Claude Bernard	Clair	Curie
Jaurès	Bossuet	Fort	France
	Calmette	Picasso	Vandermeersch
	Camus	Verlaine	Verhaeren
	Cézanne		Verne
	Chateaubriand		Vinci
	Chopin		
	Vian		
	La Fontaine		
	Mermoz		
	Prévert		
	Rameau		
	Saint-Exupéry		
	Taine		
	Thierry		
	Lautrec		

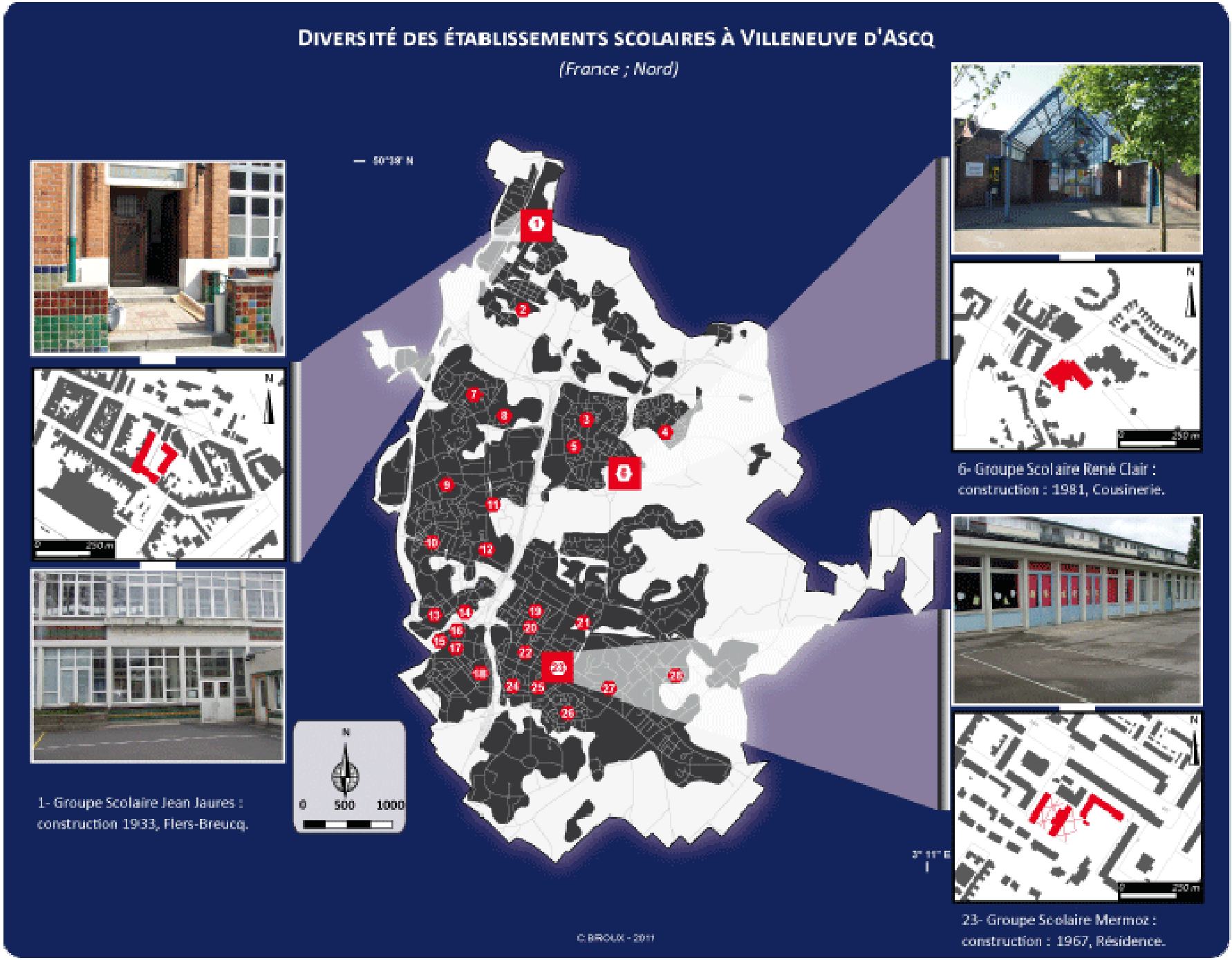
Réalisation : C. BROUX, 2011
Sources : C. BROUX, Commune de Villeneuve d'Ascq

Thèse de Carole Broux, Lille 1, 2011

http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

Carte 9 :



http://doc.univ-lille1.fr

Thèse de Carole Broux, Lille 1, 2011

Les établissements recevant du public sont des bâtiments, des locaux, dans lesquels des personnes (autres que le personnel) sont admises : soit librement, soit moyennant une rétribution ou une participation quelconque ou dans lesquels sont tenues des réunions ouvertes à tout venant ou sur invitation, payante ou non[1].

Les établissements sont classés en cinq catégories :

- 1ère catégorie : au-dessus de 1500 personnes ;
- 2ème catégorie : de 701 à 1500 personnes ;
- 3ème catégorie : de 301 à 700 personnes ;
- 4ème catégorie : 300 personnes et au-dessous, à l'exception des établissements compris dans la 5ème catégorie ;
- 5ème catégorie : établissements faisant l'objet de l'article R123-14 dans lesquels l'effectif du public n'atteint pas le chiffre minimum fixé par le règlement de sécurité pour chaque type d'exploitation (Article R123-19 du Code de la construction et de l'habitation).

Les établissements scolaires de Villeneuve d'Ascq sont tous dans les catégories 5, 4 et 3.

Les établissements de cinquième catégorie n'ont pas d'obligation de diagnostic ni de mise en accessibilité totale. Les services qui y sont fournis doivent être accessibles à tous pour satisfaire l'obligation légale, ce que nous détaillerons dans un chapitre suivant. Mais, la Commune de Villeneuve d'Ascq a fait réaliser un diagnostic complet de tous ses établissements recevant du public, et ce quelle que soit leur catégorie. Cette tendance semble se confirmer depuis 2007 : les appels d'offre effectués par les communes incluent de plus en plus les établissements de cinquième catégorie. Cette volonté prouve l'implication de cette commune en faveur des personnes déficientes.

B- Le collège Guy Môquet dans le Département du Val de Marne

Dans le cadre d'un programme de recherche en partenariat avec le P.R.E.D.I.T. une étude a été réalisée sur la voirie du département du Val-de-Marne et plusieurs établissements recevant du public, dont notamment un collège. Le programme de recherche P.R.E.D.I.T., « outil de coordination des incitations pour la recherche et l'innovation » existe depuis les années 1990. Il est porté par les Ministères chargés de la Recherche, de l'Ecologie et de l'Economie, l'Agence

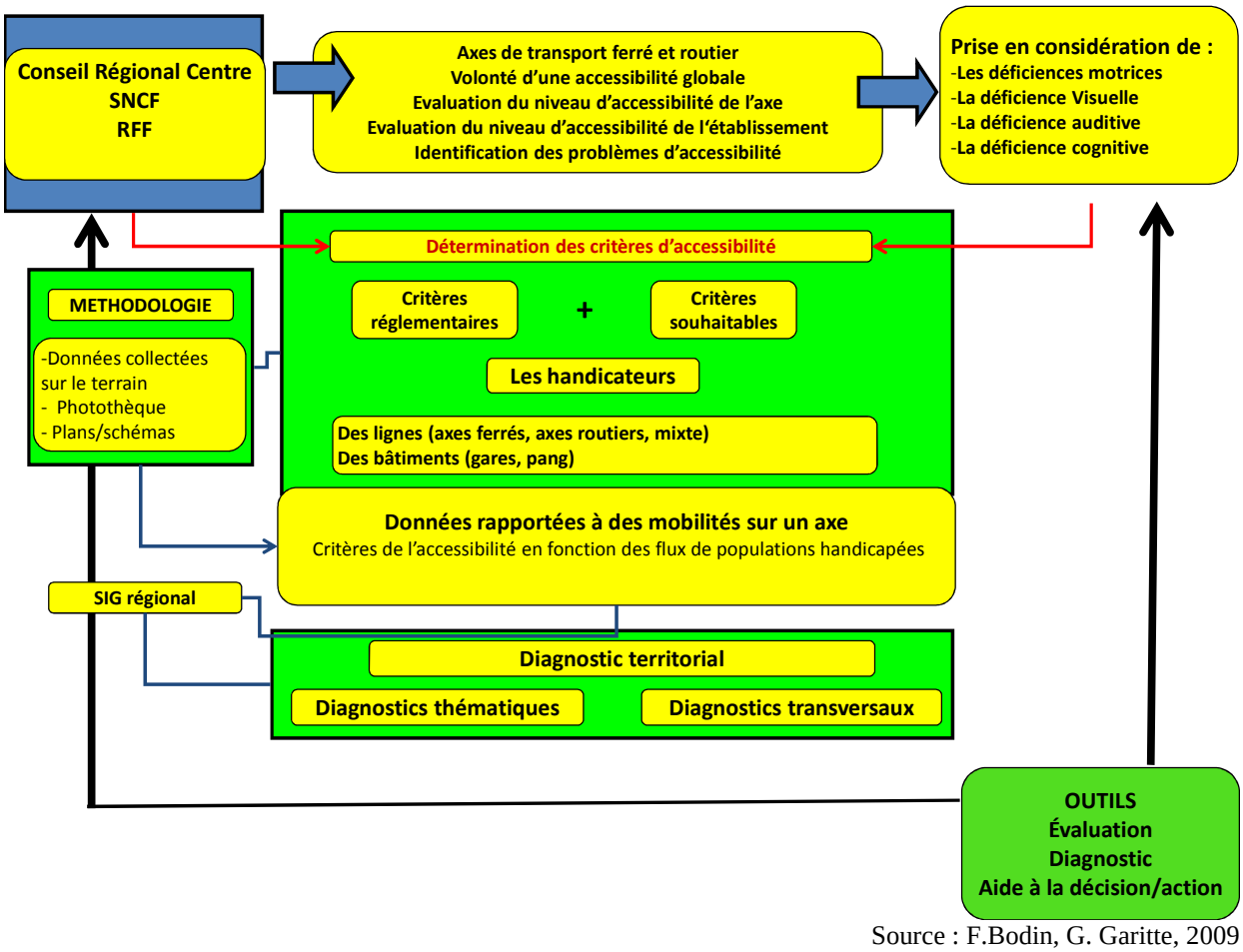
[1] Article R123-2 du Code de la construction et de l'habitation.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

de l'Environnement et de la Maîtrise de l'Energie (A.D.E.M.E.), l'Agence de l'innovation OSEO et l'Agence Nationale de la Recherche (A.N.R.) depuis 2005. Cette implication de différents ministères permet la mise en cohérence des objectifs poursuivis par les différents financeurs relativement à la politique des transports, au développement du potentiel de recherche ou à la compétitivité des entreprises. Ce « réseau d'experts » est ressenti comme « *un atout reconnu pour la gouvernance de la recherche pour les transports terrestres.* »[1]. Parmi les axes de recherche du P.R.E.D.I.T., nous pouvons citer les axes 1 (Apprécier les modifications à apporter au système de déplacement) et 2 (apprécier objectivement l'efficacité des dispositions prises).

Dans ce cadre, la recherche a été menée par des équipes du laboratoire T.V.E.S. et d'Onada. L'objectif de ce projet était d'aider à la programmation, de façon cohérente, au regard de la chaîne de l'accessibilité, de la configuration du territoire et de ses populations. Pour cela, le projet nécessitait la réalisation d'un outil de diagnostic simple, pérenne et à l'échelle d'un territoire vaste (un Département : le Val de Marne et de Régions, la Picardie et le Centre).

Figure 13 : Réalisation d'un outil d'évaluation de l'accessibilité dans le cadre du PREDIT



Source : F.Bodin, G. Garitte, 2009

[1] http://www.predit.prd.fr/predit3/lepredit.html, site consulté le 03 mars 2010.

© 2012 Tous droits réservés.

Cet outil devait permettre d'analyser les établissements recevant du public, la voirie et enfin, les chaînes de déplacement et leurs points de rupture, pour répondre aux exigences de la loi du 11 février 2005. Cet outil devait d'une part faciliter la coordination d'actions opérationnelles des partenaires au profit d'une amélioration de l'accessibilité au regard des différentes formes de déficiences (visuelles, motrices, auditives et cognitives) et d'autre part favoriser la réalisation des Schémas Directeurs d'Accessibilité (S.D.A.) voiries, transports et Etablissement Recevant du Public (E.R.P.), des Plans de Mise en Accessibilité de la Voirie et des Espaces Publics (P.M.A.V.E.P.), sans oublier la priorisation des aménagements et travaux à réaliser pour une accessibilité opérationnelle en 2015 et au-delà. A terme, l'outil de diagnostic et de visualisation (appelé O.N.A.D.A.B.A.S.E.) participe à un accroissement de la qualité de service aux usagers et une optimisation de l'inclusion des personnes en situation de handicap.

Pour réaliser cet outil, un travail a été effectué sur le territoire de la communauté d'agglomération du Val de Bièvre, dans le Département du Val de Marne. Un des établissements recevant du public était le collège Guy Môquet.

Présentation du collège Guy Môquet

Cet établissement est de construction récente et, de ce fait, un ascenseur dessert chaque bâtiment qui n'est pas de plain-pied, des rampes facilitent l'accès aux bâtiments et les déplacements dans la cour extérieure. Le collège est desservi par plusieurs lignes de bus (*Voir illustration 20*). Le fait que le Conseil Général soit en charge des collèges et des transports scolaires permettant d'y accéder est un élément à prendre en compte. En effet, nous pouvons penser que du fait des liens avec le gestionnaire de l'établissement scolaire et de la connaissance des moyens de transport, le Conseil Général peut facilement organiser la continuité de la chaîne de déplacement.

Cette étude avait pour objectif de déterminer l'accessibilité de la chaîne de déplacement entre différents établissements recevant du public.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Illustration 20 : Le collège Guy Môquet et les principaux axes le desservant.

Source : L'accessibilité de la chaîne de déplacement – Expérimentation du SIG comme aide à la coordination et à la décision dans le département du Val de Marne, Août 2009, Université de Lille 1, Laboratoire TVES, Onada.

© 2012 Tous droits réservés.

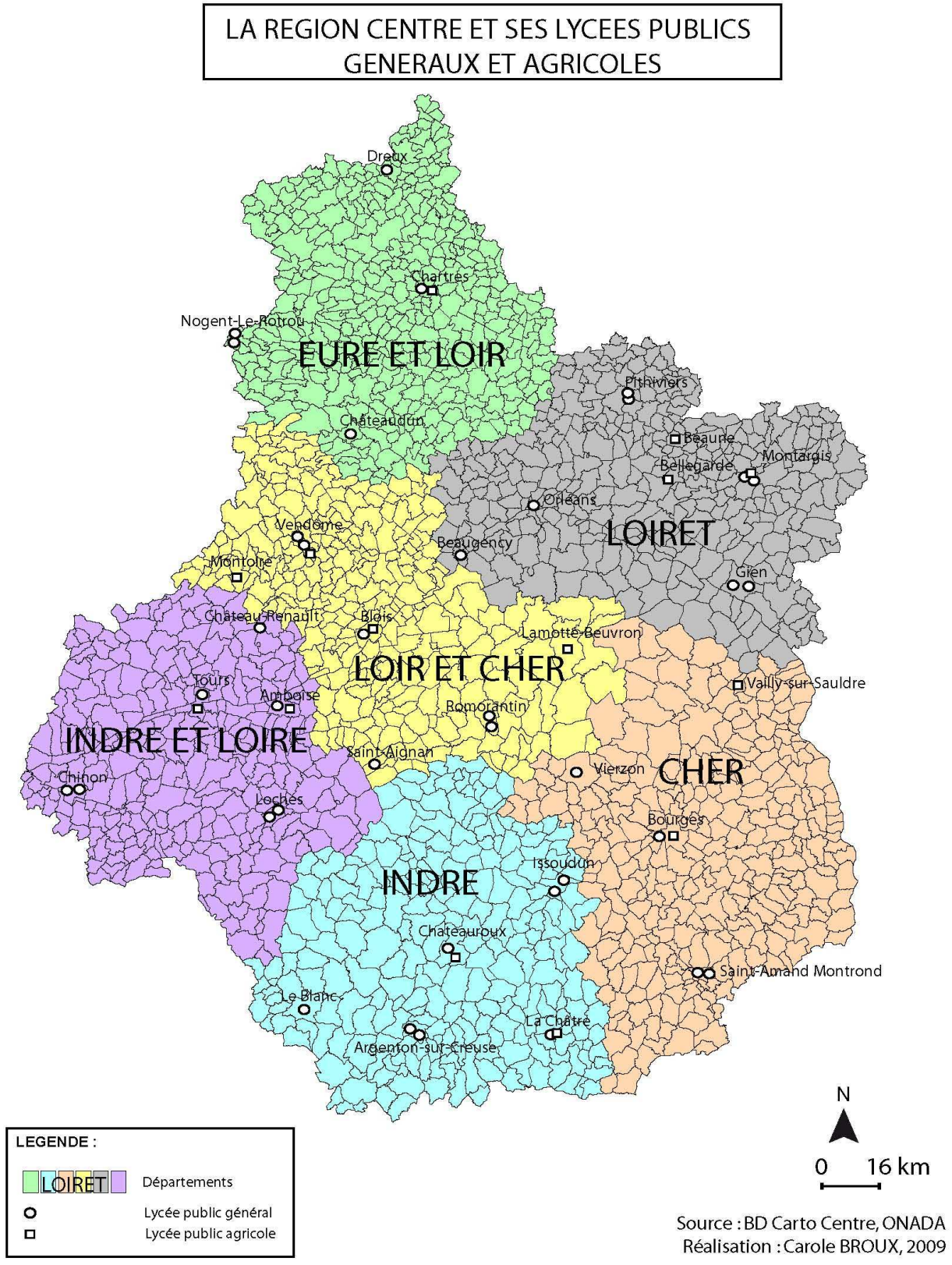
C- Les lycées de la Région Centre

La Région Centre compte six départements (Cher 18, Eure-et-Loir 28, Indre 36, Indre et Loire 37, Loir et Cher 41, Loiret 45) sur le territoire de chacun desquels se trouvent plusieurs lycées publics d'enseignement général et d'enseignement agricole (*cf. carte n°10*). Comme dans toutes les régions françaises, le Conseil Régional a pour obligation d'établir un diagnostic et de rendre accessibles les établissements d'enseignement dont il a la gestion. L'étude dont nous disposons est un diagnostic de vingt-quatre lycées de la Région Centre soit quatre lycées par Département. Tous ces lycées sont de construction récente ou ont été récemment rénovés ce qui ne permet pas de savoir s'il est plus difficile de rendre accessible un établissement récent qu'un établissement ancien.

Ce travail n'a pas été mené dans le cadre d'un travail de recherche mais a été réalisé à la demande de la Région Centre pour satisfaire aux nouvelles obligations imposées par la loi du 11 février 2005.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Carte 10 : Carte de localisation des lycées en Région Centre



© 2012 Tous droits réservés.

D- Une problématique différente : les universités

Comme nous l'avons vu précédemment, les étudiants sont un public qui se distingue des élèves par les moyens de transport qu'ils peuvent utiliser, par le lieu où ils logent… Les campus universitaires ont de nombreuses particularités, notamment celle d'être une ville dans la ville : ils concentrent les fonctions d'enseignement, de lieu de restauration, de déplacement, de logement, ils sont parcourus par des réseaux viaires... Le campus universitaire de Lille 1 est un quartier à part entière de la commune de Villeneuve d'Ascq. Le transfert de la faculté des sciences de Lille vers le campus scientifique de Villeneuve d'Ascq a été planifié en 1962 pour être effectif en 1967. En 2010, il accueillait 18 000 étudiants et 1 500 chercheurs[1]. Ce campus est relié à la ville de Lille par le métro, accessible aux utilisateurs de fauteuil roulant, qui dessert Villeneuve d'Ascq.

Le campus universitaire de Lille 1 est un élément à part entière de la ville et doit donc être en contact avec celle-ci au moyen des différents modes de déplacement. Les étudiants se déplacent principalement à pied ou en transport en commun[2], d'où l'importance de ce mode de transport.

Face à une multiplicité de situations, en fonction de l'échelle décisionnelle, des acteurs qui interviennent, des méthodologies employées, des budgets disponibles,… l'évaluation de l'accessibilité du territoire sera réalisée de manière différente. Il existe donc un risque de mitage du territoire en termes de diagnostics et, par conséquent, en termes de mise en accessibilité. Qu'en est-il réellement ?

[1] http://www.univ-lille1.fr/presentation/Historique-chiffres-clefs, site consulté le 25 octobre 2010

[2] Une enquête, menée par l'Observatoire de la Vie Etudiante (OVE) en 2006, indiquait que 51% des étudiants utilisent habituellement les transports en commun pour les trajets quotidiens entre leur domicile et l'établissement où ils suivent leurs études ; 40,2% font le trajet à pied. Ces chiffres sont stables depuis que l'enquête existe c'est-à-dire 1994.
(http://www.ove-national.education.fr/enquete_2006.php?enq_id=6&fiche_id=348&lg=#ove_info_liee)

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

II- L'ANALYSE TERRITORIALE DE L'ACCESSIBILITE

Le niveau d'accessibilité du patrimoine scolaire appartenant à une collectivité locale est très hétérogène. En outre, chaque collectivité, en fonction de son patrimoine existant, de ses besoins, de ses priorités, des moyens dont elle dispose, aura une vision différente des travaux qu'il est nécessaire de réaliser, de la meilleure façon de parvenir à une chaîne de déplacements continue et cohérente. Des éléments autres que l'accessibilité, tels que la densité de population ou l'âge des personnes vivant sur un territoire donné, sont également à prendre en compte. En fonction de l'outil qui est utilisé pour réaliser le diagnostic, les résultats n'indiqueront pas la même réalité, d'où l'importance d'être vigilant lors du choix de la méthodologie de diagnostic.

La manière de réaliser un diagnostic peut varier et la réglementation actuellement applicable en matière d'accessibilité ne donne aucune indication quant à la démarche à suivre. Nous pouvons nous demander si le choix dans la méthode utilisée a eu une influence sur les résultats obtenus. Pour cela, il convient d'examiner les critères selon lesquels sera établi le diagnostic, les indices choisis pour refléter le niveau de l'accessibilité et enfin la méthode suivie dans le diagnostic pour comprendre les résultats obtenus.

A- Les critères de contrôle pris en compte

Les critères à partir desquels ont été élaborés les diagnostics sont identiques puisqu'un travail préalable commun a été réalisé pour **Villeneuve d'Ascq et pour le collège du Val de Marne**. Ainsi, la réglementation en matière d'accessibilité a été analysée afin d'en extraire ce que nous qualifions de **critères** : « *Lorsqu'un rétrécissement ne peut être évité, la largeur du cheminement reste > à 120 cm.* ». Ces critères ont ensuite été regroupés par type d'objet, comme cela est le cas dans les textes d'application de la loi (espace intérieur, entrée et sortie, accueil, sanitaires WC, escalier mécanique stationnement G.I.G./G.I.C. [Grand Invalide de Guerre/ Grand Invalide Civil], escalier, porte, pentes et ressauts, signalétique, ERP recevant

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

du public assis, cheminement extérieur et sol extérieur, commande et équipement, ascenseur, voirie signalétique, voirie GIG/GIC, douche). Il en est ressorti 323 critères réglementaires et 119 critères souhaitables. Les critères souhaitables (ou critères d'usage) ont été définis pour compléter les critères réglementaires :

- ils sont issus de l'usage optimal qui est fait par un usager (par exemple, les gabarits d'un fauteuil électrique sont pris en compte alors que la réglementation s'intéresse au fauteuil manuel) (*cf. document annexe n°8*).
- ils apportent des éléments qui ne sont pas pris en compte par la réglementation et pourtant utiles aux usagers (les contrastes des commandes, de porte,… ne sont pas exigés par la réglementation).
- certains d'entre eux s'inspirent de législations étrangères plus contraignantes (canadienne notamment).

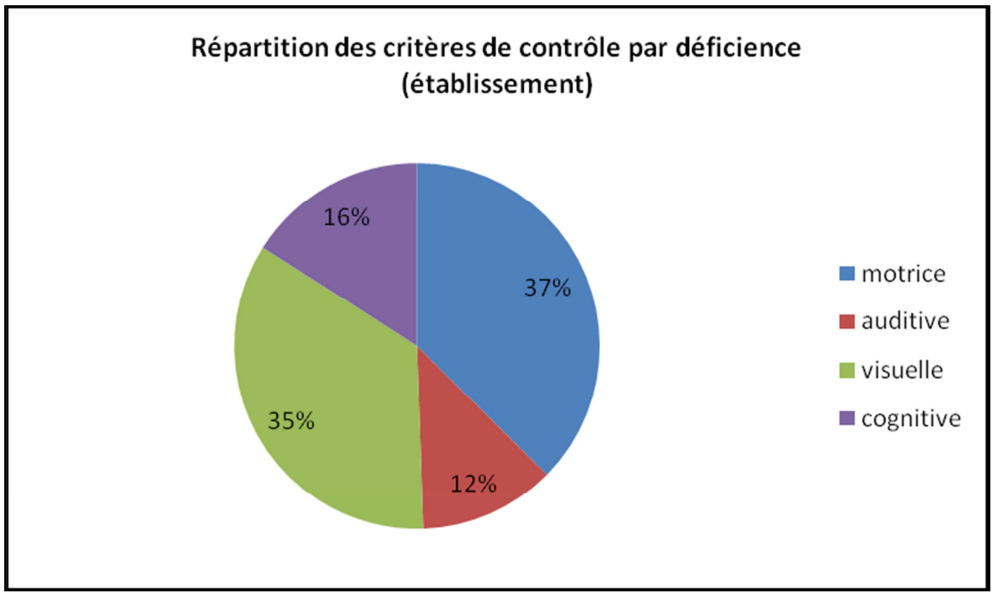
En suivant cette méthodologie, un objet tel qu'une porte demande la vérification de 33 critères. Chacun de ces critères a été analysé au regard de chaque type de déficience (motrice, auditive, visuelle, cognitive). Ainsi, les déficiences concernées par ce critère ont été identifiées. En effet, la réglementation consacre plus de critères pour les déficiences motrice et visuelle que pour les deux autres et le travail mené avec les associations pour déterminer des critères souhaitables n'a pas suffi à compenser ce faible nombre de critères pour les déficiences auditives et intellectuelles (*cf. illustration 21*). Cela s'explique parce que la déficience intellectuelle englobe une multitude de cas, qu'il est délicat de déterminer des critères permettant de rendre accessible un bâtiment pour ce type de déficience.

« L'analyse statistique de la répartition des critères d'évaluation de l'accessibilité met en évidence la prééminence du nombre de critères concernant les déficiences motrice et visuelle qui regroupent plus des deux tiers des critères que ce soit dans le cas des établissements ou de la voirie. »[1].

[1] L'accessibilité de la chaîne de déplacement – Expérimentation du SIG comme aide à la coordination et à la décision dans le département du Val de Marne, Août 2009, Université de Lille 1, Laboratoire TVES, Onada.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Illustration 21 : La répartition des critères de contrôle (établissement)



Source : L'accessibilité de la chaîne de déplacement – Expérimentation du SIG comme aide à la coordination et à la décision dans le département du Val de Marne, Août 2009, Université de Lille 1, Laboratoire TVES, Onada

L'absence d'un élément peut être plus gênante que la présence d'un élément qui ne répondrait pas à l'ensemble des critères d'accessibilité. Dans un premier temps, lorsqu'un élément était absent, il n'était pas audité. Mais, de ce fait, son absence ne constituait pas une violation de la réglementation et elle n'était pas prise en compte pour le classement d'inaccessibilité de l'établissement (ex : le fait qu'aucun ascenseur ne desserve un étage fréquenté par plus de 100 personnes n'est pas pris en compte alors qu'il s'agit d'une obligation réglementaire). Il est donc apparu utile de faire apparaître des informations telles que l'absence d'un élément, par exemple au moyen de pictogramme.

Les grilles d'analyse ne permettaient pas de prendre en compte le fait que l'entrée adaptée aux personnes déficientes soit la même ou soit différente de celle pour les utilisateurs sans déficience. Il est alors apparu nécessaire de prendre en compte ces éléments d'une autre manière.

Il a donc fallu ajouter des données concernant notamment l'accès à l'étage, la présence de sanitaires adaptés, l'existence de prestations compensatoires quand certains espaces sont inaccessibles.

La démarche de définition des critères en **Région Centre** a été différente. Les points de contrôle ne résultent pas d'un « découpage » en critères de la réglementation accessibilité

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

mais sont les articles des différents textes réglementaires portant sur l'accessibilité. Aucun point de contrôle supplémentaire n'a été ajouté, ce qui présente l'avantage de pouvoir réaliser un contrôle strictement réglementaire, mais ce contrôle ne prend pas en compte l'esprit de la loi, ni les besoins des utilisateurs[1].

B- Comment mesurer l'accessibilité ?

S'il est possible d'apprécier le respect de la réglementation accessibilité (est-ce que le cheminement mesure bien 120 centimètres en tout point, est-ce que l'éclairage artificiel est supérieur à 100 lux à l'intérieur du bâtiment… ?), comment mesurer l'accessibilité en elle-même ? Quel instrument permet d'évaluer l'accessibilité et quelle est la « mesure-étalon » ? Il n'existe jusqu'à présent aucun outil de mesure de l'accessibilité. Dans ces conditions, comment établir une synthèse de l'accessibilité d'un bâtiment ?

Dans l'étude réalisée à Villeneuve d'Ascq comme dans celle du Val-de-Marne, chaque critère réglementaire et souhaitable (d'usage) est pondéré par un indice. Cela permet de considérer l'importance d'un critère au regard de la déficience subie. Un critère peut être de moindre importance pour une personne déficiente visuelle et au contraire très pertinent pour une personne déficiente motrice circulant en fauteuil roulant, comme par exemple la présence ou non d'un ascenseur dans un bâtiment. Ces indices sont appelés « handicateurs ». Ils sont le fruit de recherches initiées à Caen par Franck Bodin, puis menées avec le laboratoire T.V.E.S., en partenariat avec l'O.M.S., sur la Commune de Villeneuve d'Ascq et enfin dans le cadre de programmes de recherche du PREDIT. La cotation de chaque critère d'accessibilité est le fruit d'un travail collaboratif avec des associations d'usagers présentant des formes de déficiences variées.
L'handicateur prend en considération plusieurs paramètres : le critère de contrôle lui-même et la ou (les) déficience(s) concernée(s) par le contrôle d'accessibilité. Un critère de contrôle peu affecter plusieurs déficiences en même temps.

Ces travaux se situent dans la continuité de la notion d' « *Handimension* », que nous avons explicitée dans le chapitre 1, et qui consiste à envisager une conception de l'espace bâti

[1] Le contrôle ne sera fait que pour des utilisateurs de fauteuil roulant manuel, par exemple.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

en tenant compte systématiquement des déficiences et à éviter toute forme d'aménagement spécifique détachée du projet global de la cité. Aménager pour tous est un facteur du développement durable, dans la mesure où l'intégration sociale des populations déficientes constitue un des piliers du développement durable, comme nous le verrons par la suite.

Si l'absence de respect de ce critère crée une gêne majeure pour un type de déficience, un coefficient, appelé « handicateur », de niveau trois lui a été attribué. Une gêne intermédiaire se voit attribuer un « handicateur » de niveau 2, une gêne mineure un « handicateur » 1 et en cas d'absence de gêne, donc si la déficience n'est pas concernée par le critère, « l'handicateur » est de 0. Seuls les critères réglementaires pouvaient se voir attribuer un « handicateur » 3, les critères souhaitables sont considérés comme apportant un confort d'usage supplémentaire. Leur non-respect n'entraîne pas l'impossibilité d'accéder à un espace ou un service.

Les « handicateurs » permettent donc de pondérer la valeur des critères au regard des différentes formes de déficience et de rendre compte précisément sur un quartier, un établissement ou un bâtiment du niveau d'accessibilité par type de déficience. L'évaluation du niveau d'accessibilité d'un bâtiment ne peut pas se faire toutes formes de déficiences confondues, elle n'aurait pas de sens et aucune valeur scientifique.

Afin de calculer « l'handicateur » synthétique à l'échelle du bâtiment, trois possibilités apparaissent : ne prendre en compte que « l'handicateur » le plus élevé. Cette méthode est la plus significative pour un utilisateur : celui-ci saura immédiatement s'il existe un obstacle rédhibitoire, en fonction de sa déficience. Mais cette solution ne nous paraît pas pleinement satisfaisante puisqu'elle présente l'inconvénient de placer les structures à un niveau d'accessibilité très proche, ce qui ne reflète pas la réalité (*Cf. tableau 11*).

Vingt-six bâtiments scolaires présentent les mêmes « handicateurs » les plus élevés mais la moyenne des « handicateurs » est très différente. Alors que les « handicateurs » maximaux sont de 3 pour la déficience motrice, les moyennes passent de 4,4 (Restaurants scolaires du groupe Hippolyte Taine et du groupe Paul Verlaine) à 7,5 (Maternelle Haute du groupe scolaire Anatole France).

Une autre méthode consiste à calculer la moyenne des « handicateurs » de chaque critère non respecté par rapport au nombre total de critères de contrôle. Ce calcul a pour conséquence de gommer les extrêmes or un indice de niveau 3 (gêne rédhibitoire) est une

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

information très importante pour un utilisateur. Néanmoins cela permet de faciliter la comparaison entre les établissements audités. Cela permet également une meilleure visualisation de l'accessibilité des établissements scolaires de toute une commune. Un indice de densité aurait les mêmes conséquences que le calcul d'une moyenne.

C'est la méthode de la moyenne des « handicateurs » qui a été retenue.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

Tableau 11 : Comparaison des « handicateurs » les plus élevés et des moyennes d' « handicateurs ».

NOM DU BATIMENT	« Handicateur » le plus élevé				Moyenne des « handicateurs »			
	Déficience motrice	Déficience visuelle	Déficience auditive	Déficience cognitive	Déficience motrice	Déficience auditive	Déficience visuelle	Déficience cognitive
Groupe Scolaire Claude Bernard Primaire (GS repris par Conseil Général)	3	3	2	3	5,1	1,3	2,8	1,6
Groupe Scolaire Claude Bernard Maternelle (GS repris par Conseil Général)	3	3	2	3	5,1	1,3	2,8	1,6
Groupe Scolaire Claude Bernard Restaurant (GS repris par Conseil Général)	3	3	2	3	5,1	1,3	2,8	1,6
Groupe Scolaire Jacques Bossuet Primaire	3	3	2	3	5,8	2,4	3,4	1,6
Groupe Scolaire Jacques Bossuet Maternelle	3	3	2	3	5,9	4,5	3,1	2,3
Groupe Scolaire Albert Calmette Maternelle	3	3	2	3	6,6	1,4	4,4	2,3
Groupe Scolaire Paul Cézanne Maternelle	3	3	2	3	5	3	2,1	1,4
Groupe Scolaire François-René de Châteaubriand Primaire	3	3	2	3	6	2	2,4	1,2
Groupe Scolaire Frédéric Chopin Restaurant	3	3	2	3	4,6	1	4,5	1,5
Groupe Scolaire René Clair Primaire	3	3	2	3	4,9	1,1	5,7	1,9
Groupe Scolaire Pierre et Marie Curie Maternelle	3	3	2	3	5,3	1,6	4,2	1,9
Groupe Scolaire Anatole France Maternelle Haute	3	3	2	3	7,5	2,5	3,5	2,7
Groupe Scolaire Anatole France Restaurant	3	3	2	3	6,9	1,3	3,1	2,9
Groupe Scolaire Jean de la Fontaine Primaire	3	3	2	3	4,7	0	1,5	1,3
Groupe Scolaire Jean de la Fontaine Maternelle (bâtiment avec ancien Restaurant)	3	3	2	3	6,3	1,5	4	2,9
Groupe Scolaire Jean Mermoz Maternelle	3	3	2	3	5,8	2,7	2,5	2,2
Groupe Scolaire Jean Mermoz Restaurant	3	3	2	3	7,1	1,5	3,2	2,5
Groupe Scolaire Antoine de Saint-Exupéry Restaurant	3	3	2	3	6,3	1,5	5,1	3,1
Groupe Scolaire Hippolyte Taine Primaire	3	3	2	3	4,5	1,7	2,1	1,6
Groupe Scolaire Hippolyte Taine Restaurant	3	3	2	3	4,4	3	6	3,7
Groupe Scolaire Henri de Toulouse Lautrec Primaire	3	3	2	3	5,1	1,8	3,9	3,1
Groupe Scolaire Henri de Toulouse Lautrec Maternelle	3	3	2	3	4,8	1,8	3	2,2
Groupe Scolaire Paul Verlaine Primaire	3	3	2	3	7,4	2,7	4,3	2,1
Groupe Scolaire Paul Verlaine Maternelle	3	3	2	3	7,4	2,7	4,3	2,1
Groupe Scolaire Paul Verlaine Restaurant	3	3	2	3	4,4	0	1	0
Groupe Scolaire Léonard de Vinci Maternelle	3	3	2	3	5,4	1	3,8	1,3

Source : C. BROUX, Onada, 2008

Thèse de Carole Broux, Lille 1, 2011

http://doc.univ-lille1.fr

Pour chaque établissement, une lettre correspondant au niveau d'accessibilité par type de déficience a été attribuée, en fonction de la moyenne des « handicateurs ». « A » correspond à un établissement totalement accessible pour aller jusque « G » pour un établissement qui ne serait pas du tout accessible.

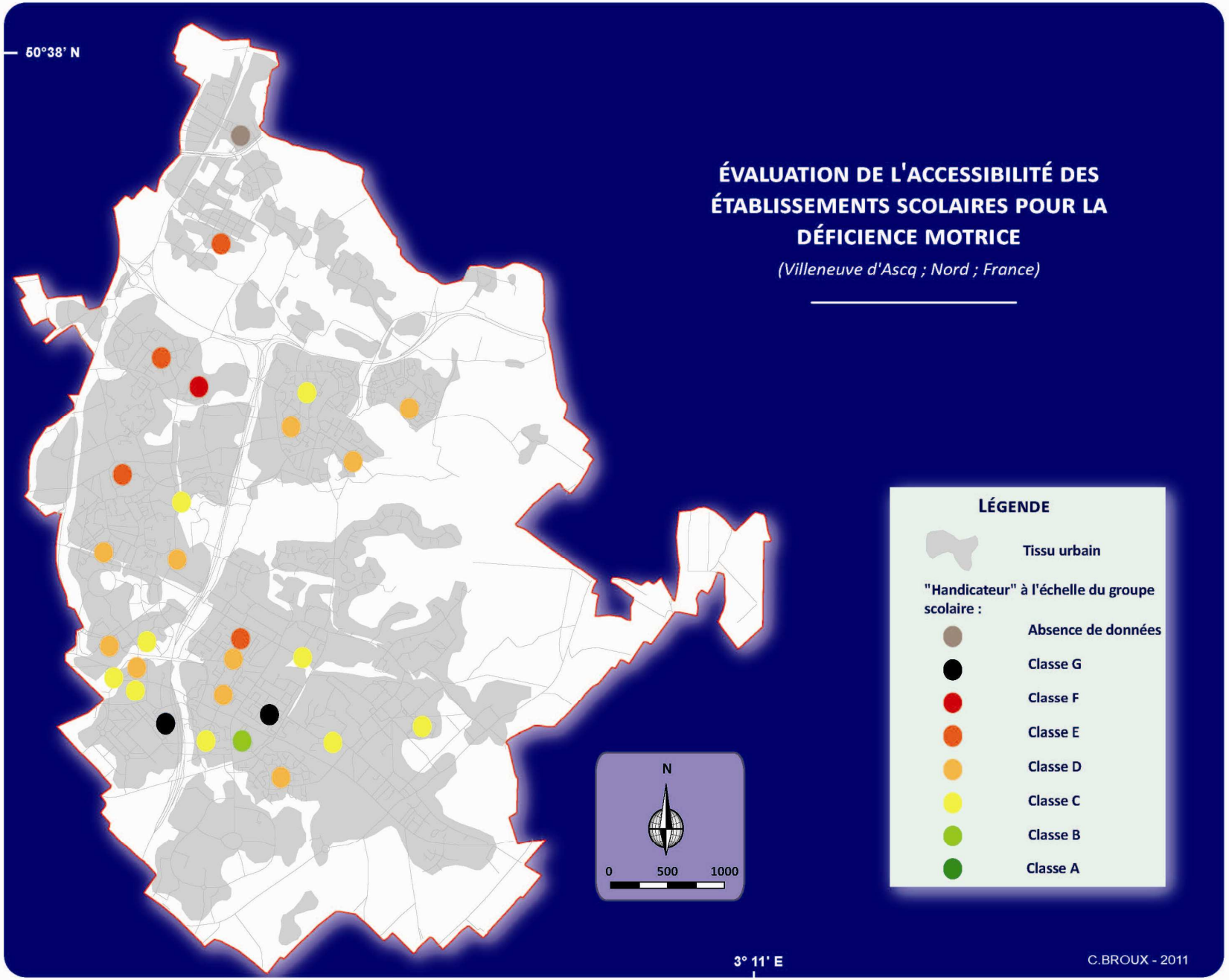
Dans cette optique de communication avec les usagers, « l'handicateur » devient un support perfectible capable d'identifier avec précision le niveau des obstacles en matière d'accessibilité. En effet, certains « handicateurs » sont apparus comme n'étant pas appropriés. Le travail de terrain a permis de se rendre compte que certains critères ne présentaient pas le même degré de gêne en fonction de l'endroit où ils étaient rencontrés. (L'insuffisance de la qualité de l'éclairage dans un couloir est considérée comme étant aussi importante que dans toute autre pièce et est donc affectée d'un « handicateur » de niveau 3. Nous pouvons douter de ce que la qualité de l'éclairage a autant d'incidence dans les toilettes ou dans une salle de classe. Il est donc utile de pouvoir nuancer les « handicateurs »).

Les « handicateurs » appliqués à l'outil d'état des lieux permettent ainsi un diagnostic au plus proche des usages des populations déficientes et au plus proche des réglementations imposées par le cadre législatif en vigueur sur le territoire national français. Plus l'état des lieux aura de pertinence et sera une traduction réaliste des problèmes rencontrés par les populations déficientes, plus les solutions d'aménagement pourront correspondre aux attentes légitimes des populations dans leur ensemble. L' « handicateur », parce qu'il peut être calculé à l'échelle du critère, de l'objet, de l'étage ou du bâtiment est donc un gage de qualité d'analyse et de fiabilité de la chaîne d'informations et de décisions. (*cf carte n°11*)

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

Carte 11 :



http://doc.univ-lille1.fr

Thèse de Carole Broux, Lille 1, 2011

Les indices retenus dans l'étude réalisée en **Région Centre** étaient totalement différents. Un pictogramme indique quel type de déficience est concerné. Le niveau de difficulté pour franchir l'obstacle est précisé au moyen d'une couleur. En faisant cette distinction entre les obstacles franchissables sans aide, ceux franchissables avec l'aide d'une personne non qualifiée et ceux franchissables avec l'aide d'une personne qualifiée, le diagnostic ne respecte pas l'esprit de la loi de 2005 mais présente l'avantage de coller à la réalité de terrain. Cependant, identifier des obstacles franchissables à l'aide d'un accompagnant apporte une information partielle pour l'utilisateur. Un A.V.S. n'est pas toujours présent à temps plein. Donc, certains élèves n'auront accès à certaines parties du bâtiment qu'à des heures précises et perdront la possibilité de se déplacer le reste du temps.

Un autre indice restitué dans l'état des lieux réalisé en Région Centre est celui de la population concernée. Le choix qui a été fait n'est pas de représenter chacune des quatre grandes déficiences mais d'affiner cette représentation en distinguant par exemple l'utilisateur de fauteuil roulant et la personne se déplaçant avec difficulté. Cette nuance permet de corriger un des inconvénients des « handicateurs », qui ne font pas ces distinctions au sein des catégories de déficience.

La lacune de cet indice est qu'il ne permet pas d'avoir de vision synthétique du degré d'accessibilité à l'échelle d'un étage, d'un bâtiment ou d'un territoire.

C- D'une multitude de choix méthodologiques…

Dans le cadre de Villeneuve d'Ascq et du Val de Marne, toutes les informations (critères, "handicateurs") ont permis de réaliser des grilles d'analyse. Ces dernières se présentent sous la forme de tableaux exploitables avec un tableur.

Ce travail préalable ayant été réalisé, le travail sur le terrain a consisté en un relevé des éléments étant soumis à la réglementation (les objets) et en une vérification du respect de la réglementation. Chaque objet est géolocalisé.

Mais pour des questions de délai de réalisation, ces informations ont été classées dans des grilles d'analyse, sous la forme de tableaux exploitables avec un tableur dans le cas de

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Villeneuve d'Ascq. Concernant le collège du Val-de-Marne, un logiciel (ONADABASE) a été créé et utilisé dans le cadre d'un programme de recherche (P.R.E.D.I.T.).

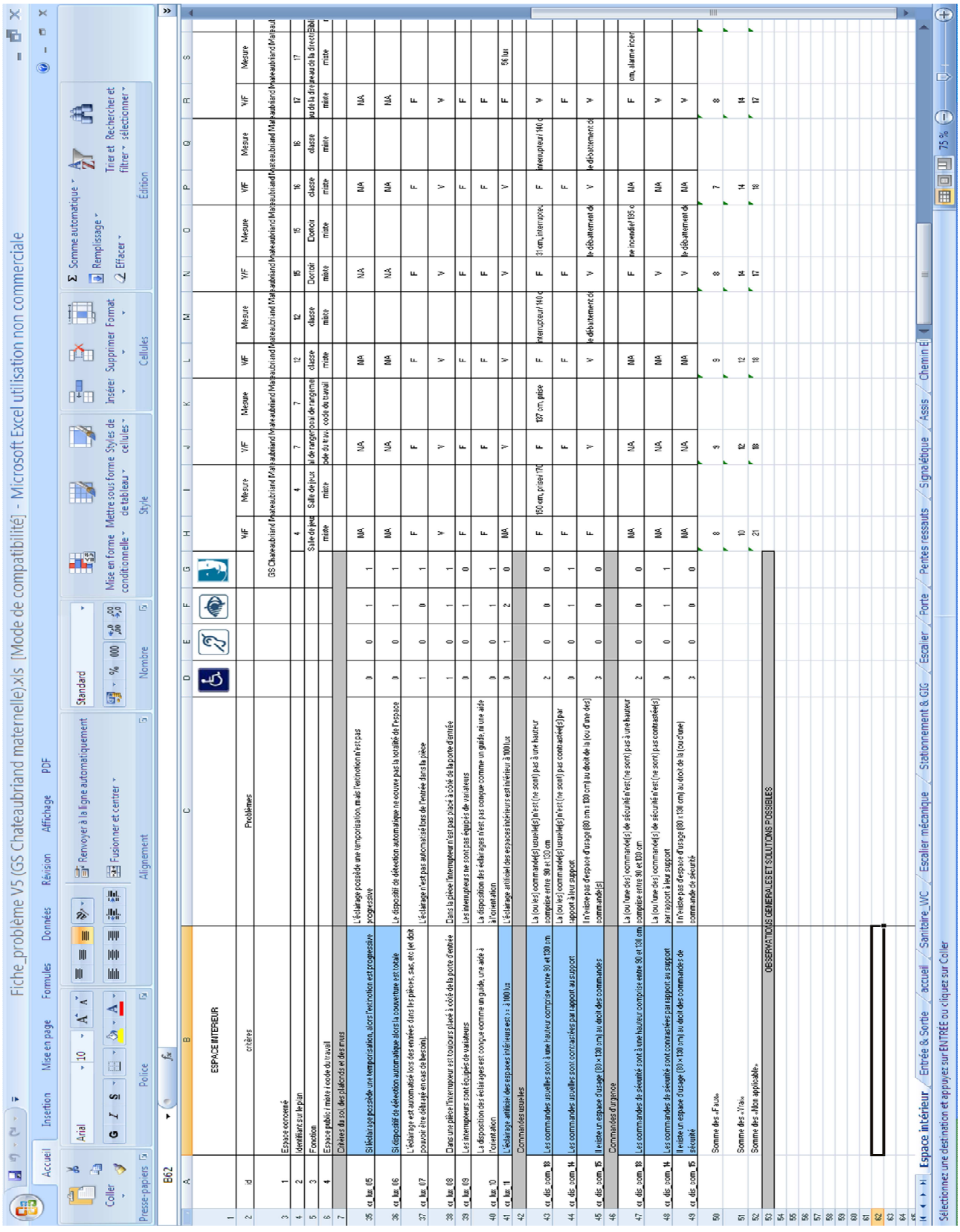
Sur le terrain, chaque établissement scolaire a été localisé sur sa parcelle cadastrale. Seuls les objets se trouvant sur la parcelle cadastrale ont été audités. Cependant, les places de stationnement G.I.G. / G.I.C. à proximité de la parcelle, c'est-à-dire dans un rayon de 50 mètres autour de la parcelle, ont été relevées, puisque certains établissements ne comprennent pas de stationnement sur leur parcelle cadastrale.

La logique de l'audit était de suivre le cheminement d'un utilisateur « de base » quand il vient dans l'établissement : d'abord tous les éléments à l'extérieur du bâtiment puis le bâtiment lui-même, ceci afin d'éviter d'oublier un problème mais aussi pour prendre en compte l'usage fait de l'établissement. Cette méthode a pour avantage de faire une distinction entre l'« accès au bâtiment » et tout ce qui relève de l'usage du bâtiment, à l'intérieur (*Cf. illustration 22*).

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Illustration 22 : Grille d'analyse des critères réglementaires et souhaitables :



Source : C. BROUX, Onada, T.V.E.S., 2008

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Dans le cas des **écoles de Villeneuve d'Ascq**, pour chaque problème rencontré, une grille d'analyse est remplie, à laquelle sont associées des prises de vue du problème qui est lui-même géolocalisé (*Cf. illustrations 23 et 24*).

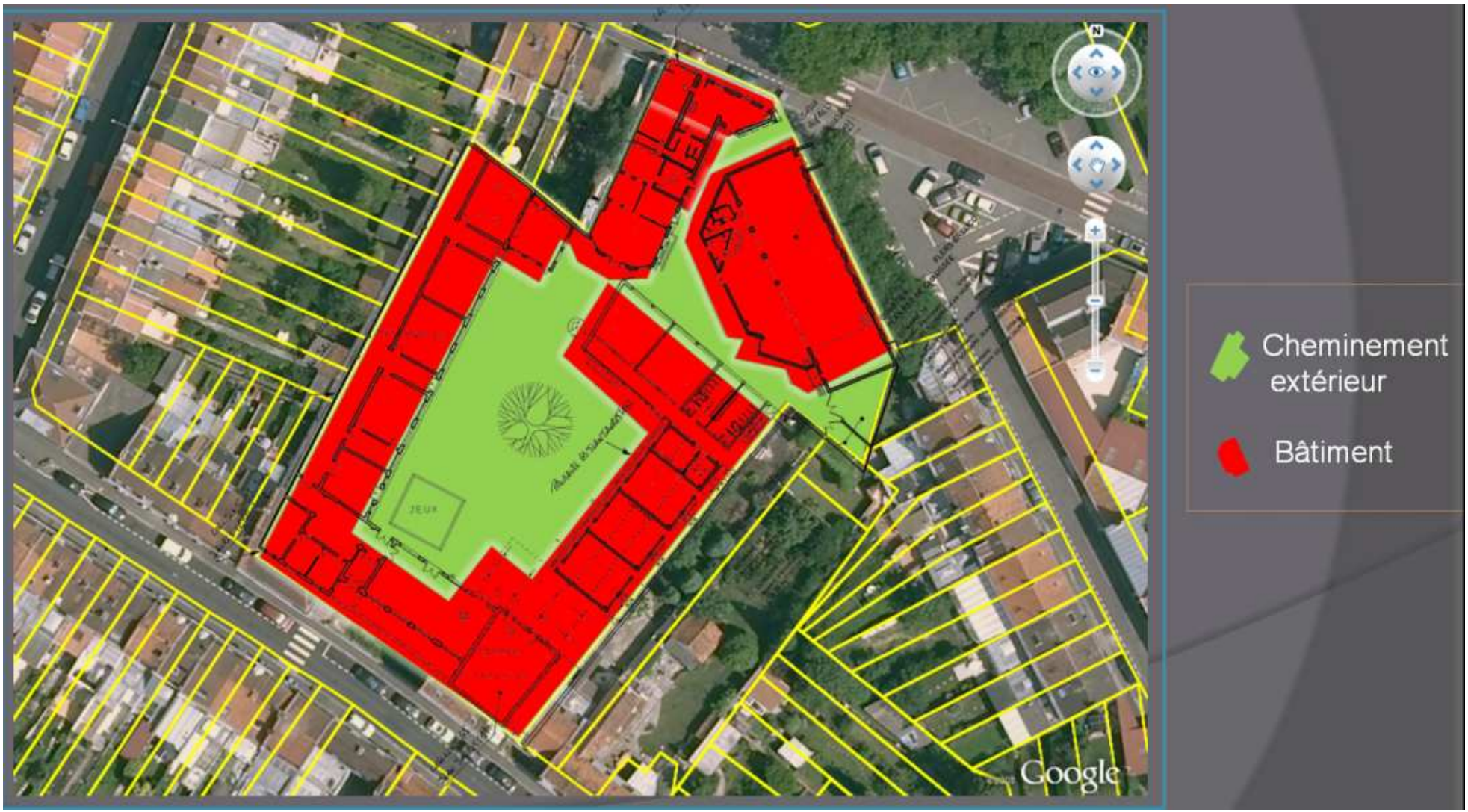
Dès lors que tous les problèmes réglementaires ont été relevés, nous avons procédé à une analyse des résultats. Pour chaque objet ne répondant pas à la réglementation, nous avons établi le nombre de critères posant problème, l'« handicateur » le plus élevé et la moyenne des « handicateurs ». Le même travail a été fait à l'échelle du bâtiment. Cela nous a permis d'établir un état des lieux de l'inaccessibilité. L'objectif initial était d'établir un diagnostic d'accessibilité, mais pour des raisons de temps lors du relevé des éléments sur le terrain, il est apparu préférable de relever uniquement les éléments posant problème.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

Illustration 23 : Distinction cheminement extérieur/intérieur du bâtiment :



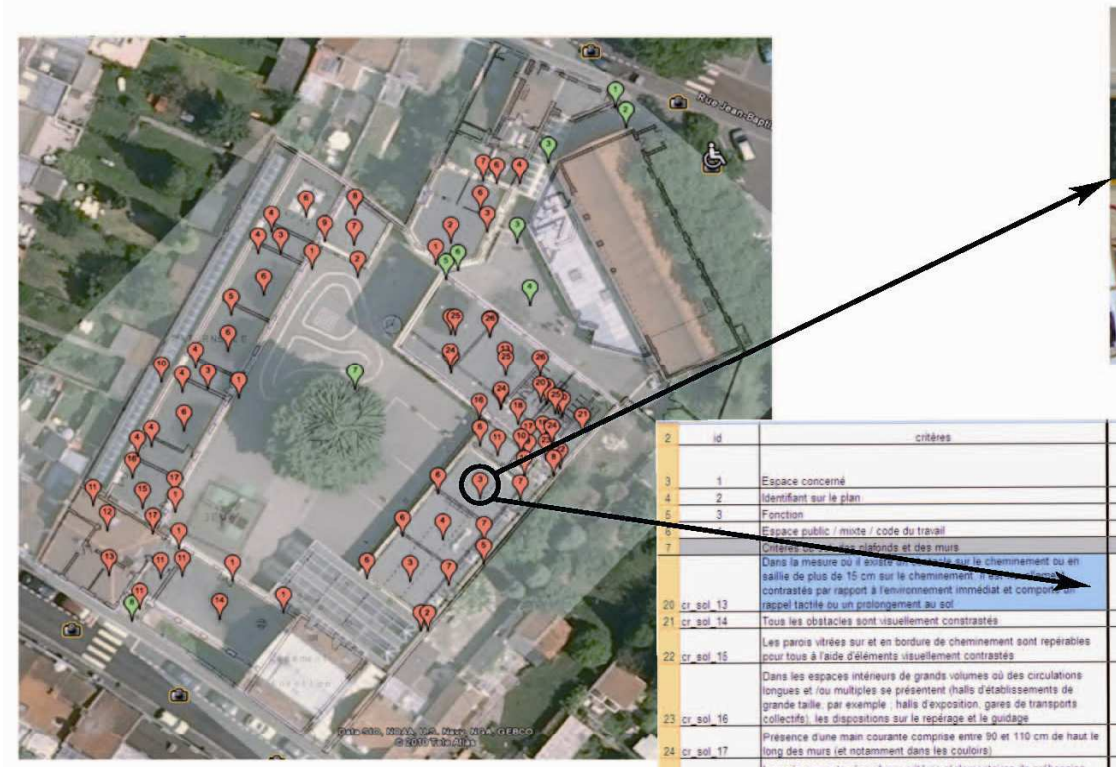
Source : C. BROUX, photographie aérienne Google Earth, Onada, T.V.E.S., 2008

Thèse de Carole Broux, Lille 1, 2011

http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

Illustration 24 : Association localisation du problème, fiche excel, photographie :



	id	critères					V/F	Mesure	V/F	Mesure	V/F	Mesure
2							École primaire, RDC, Salle d'informatique, Bibliothèque		École primaire, RDC, Atelier peinture		École primaire, RDC, Couloir	
3	1	Espace concerné					3		4		5	
4	2	Identifiant sur le plan					le d'informatique, bibliothèq		Atelier peinture		Couloir	
5	3	Fonction					Mixte		Mixte		Mixte	
6		Espace public / mixte / code du travail										
7		Critères ... sols, plafonds et des murs										
20	cr_sol_13	Dans la mesure où il existe ... sur le cheminement ou en saillie de plus de 15 cm sur le cheminement ... contrastés par rapport à l'environnement immédiat et comporte un rappel tactile ou un prolongement au sol	1	0	2	1	NA		F	Beaucoup de m	F	Extincteur non rappelé au sol
21	cr_sol_14	Tous les obstacles sont visuellement constrastés	0	0	2	1	NA		V		V	
22	cr_sol_15	Les parois vitrées sur et en bordure de cheminement sont repérables pour tous à l'aide d'éléments visuellement contrastés	1	0	2	1	NA		NA		NA	
23	cr_sol_16	Dans les espaces intérieurs de grands volumes où des circulations longues et /ou multiples se présentent (halls d'établissements de grande taille, par exemple : halls d'exposition, gares de transports collectifs), les dispositions sur le repérage et le guidage	1	1	2	1	NA		NA		F	Pas de repère, ni de guide
24	cr_sol_17	Présence d'une main courante comprise entre 90 et 110 cm de haut le long des murs (et notamment dans les couloirs)	2	0	1	0	F		F		F	
25	cr_sol_18	La main courante répond aux critères réglementaires de préhension (diamètre entre 3 et 3.5 cm), de contraste...	1	0	0	0	NA		NA		NA	
26	cr_sol_19	La main courante présente des informations en relief susceptibles d'orienter les déplacements	0	0	1	0	NA		NA		NA	
27	cr_sol_20	Présence d'un guide tactile et visuellement contrasté au sol	0	0	2	1	NA		NA		NA	
28	cr_sol_21	Le guide au sol est doublé avec une signalétique en pictogramme	0	0	1	2	NA		NA		NA	
29	cr_sol_22	Les zones d'accueil et d'attente du public et salles de restaurations respecte à la norme relative à l'aire d'absorption (NF EN ISO 11 654)	0	1	0	0	NA		NA		NA	
30		Eclairage										
31	cr_lux_01	L'éclairage artificiel ou naturel n'est pas une gêne pour une personne en position « debout »	0	0	1	0	V		V		V	
32	cr_lux_02	L'éclairage artificiel ou naturel n'est pas une gêne pour une personne en position « assis »	1	0	1	0	V		V		V	
33	cr_lux_03	La qualité d'éclairage est renforcée pour les dispositifs d'accès	0	0	1	1	NA		NA		NA	
34	cr_lux_04	La qualité d'éclairage est renforcée pour la signalétique	0	0	1	1	NA		NA		NA	
		Si l'éclairage possède une temporisation, alors l'extinction est										

Espace intérieur | Entrée & Sortie | accueil | Sanitaire_WC | Escalier mécanique | Stationnement & GIG | Escalier | Porte | Pentes ressauts | Signalétique | Assis | Chemin

Source : C. BROUX, photographie aérienne Google Earth Onada, T.V.E.S., 2008

http://doc.univ-lille1.fr

Dans le cas de l'étude du **collège du Département du Val-de-Marne**, le relevé sur le terrain a consisté en une analyse de tous les objets (répondant aux normes d'accessibilité ou non), ce qui explique que les résultats diffèrent de Villeneuve d'Ascq : le résultat obtenu est un niveau d'accessibilité. L'objectif de l'outil Onadabase n'est pas d'éditer un rapport de synthèse des obstacles à l'accessibilité du bâtiment mais de permettre de visualiser l'indice d'accessibilité du bâtiment. Cela peut s'expliquer par l'objectif de cette étude, différent de la précédente. Dans le cas de Villeneuve d'Ascq, il s'agissait de réaliser un diagnostic de l'accessibilité des Etablissements Recevant du Public (E.R.P.) de la commune tandis que dans le cas du collège du Val-de-Marne, l'objectif était de développer un outil permettant la réalisation de diagnostic, la visualisation des obstacles rencontrés, donc du niveau d'accessibilité des E.R.P., et la priorisation des actions. Cet outil permet donc une visualisation de la chaîne de déplacement pour les collectivités, les entreprises, les usagers... Cet outil est un moyen efficace de communication à l'égard des usagers puisqu'il inclut une interface de visualisation. La localisation des problèmes est faite par l'auditeur sur le terrain d'étude, avec une localisation à l'aide de l'application Google Earth.

Le diagnostic des **lycées de la Région Centre** a été réalisé par un cabinet d'architectes à la demande du Conseil Régional du Centre durant le courant de l'année 2007.

Pour chacun des établissements audités, un rapport a été rendu avec un tableau des problèmes rencontrés ; les populations concernées ; les constats faits sur le terrain, qu'ils soient négatifs ou positifs ; un renvoi est fait au texte réglementaire qui n'est pas respecté ; des pistes de solutions sont données sous forme de préconisation. Il semble que les auditeurs soient partis avec les textes réglementaires concernant l'accessibilité mais sans que les articles des différents textes ne soient divisés en différents critères et par forme de déficiences. Chaque obstacle rencontré est illustré au moyen de photographies.

Concernant les cheminements extérieurs, un repérage des problèmes sur plan a été réalisé. Une synthèse des abords du site a été faite, qui sert de conclusion, et qui détaille les différentes étapes de l'accès aux bâtiments (Dépose bus, stationnement, cheminement en direction de l'accès principal, cheminements dans l'établissement). Chacune de ces étapes est décomposée en divers éléments (repérer, circuler, utiliser, se reposer, sécurité) auxquels est attribuée une couleur définissant le degré d'accessibilité, en fonction du type de déficience. Cette

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

démarche présente l'avantage de prendre en compte l'usage qui est fait du bâtiment par les utilisateurs.

La méthodologie utilisée semble avoir été de suivre le cheminement usuel d'un usager. Là où cette méthodologie se distingue des précédentes est que les obstacles ont été classés suite à une « *estimation au regard du niveau d'accessibilité* [1]». Cette technique est critiquable puisque cette appréciation dépend pour partie de la sensibilité de l'auditeur. De plus, la distinction entre « accessible mais avec un accompagnement personnel » (niveau 2) et « accessible avec difficulté et nécessitant un accompagnement professionnel » (niveau 3) est délicate.

Les salles de cours (externats) semblent avoir été auditées en un seul bloc, ce qui induit des interrogations quant à l'uniformité de ces bâtiments et des différentes salles à l'intérieur de ces bâtiments. En effet, alors que dans les deux recherches précédentes chaque élément figurait dans le rapport, ce n'est pas le cas dans l'étude menée en Région Centre. Même si les plans indiquent des pièces identiques, la réalité de terrain ne leur est pas toujours conforme. Si les salles, les éléments constitutifs du bâtiment ont été audités individuellement, cela ne transparaît pas dans le rapport de synthèse. L'étude réalisée semble donc être une étude globale plutôt qu'une étude de chaque élément.

L'étude menée sur le **territoire du campus de l'Université des Sciences et Technologies de Lille** a été réalisée au moyen de grilles d'analyse rassemblant les critères réglementaires d'accessibilité, réalisées avec des étudiants de l'association locale « Handifac » dont le but est d'aider les étudiants déficients. Cela a permis de dresser un premier constat en 2007. Des étudiantes disposant de ces grilles, de matériel de mesure et d'appareils photographiques numériques sont allées sur le terrain pour collecter les données. Afin de localiser les problèmes, elles disposaient également de photographies aériennes des lieux à auditer. Après test, cette méthode s'est révélée plus précise que l'utilisation d'un G.P.S. (système de géolocalisation par satellite) avec lequel des erreurs de trois mètres pouvaient apparaître.

Après avoir décrit les différences méthodologiques notables dans les recherches étudiées, il est utile de comparer les résultats obtenus pour connaître les éléments que doit prendre en compte une bonne analyse territoriale de l'accessibilité.

[1] Nadia Sahmi, EURL Cogito Ergo Sum, Regroupement Handigo, 2007

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

D- … à des résultats hétéroclites

Les recherches menées sur le territoire de la commune de Villeneuve d'Ascq nous indiquent que le patrimoine scolaire est peu accessible. Sur l'ensemble des bâtiments scolaires audités, seuls trois ont un niveau d'accessibilité meilleur à l'intérieur qu'à l'extérieur. Il s'agit de l'école maternelle Léonard de Vinci, de l'école maternelle Antoine de Saint-Exupéry et de l'école primaire 1 Jean Mermoz. Le très mauvais niveau d'accessibilité à l'extérieur peut s'expliquer par l'importance de la signalétique d'orientation dans le calcul de l'indice de gêne, à l'extérieur des bâtiments, notamment pour la déficience visuelle, la déficience mentale. Les mauvais indices concernant la déficience motrice s'expliquent généralement par des pentes ou ressauts qui sont très fréquents dans les cours de récréation. Ainsi, la distinction extérieur/intérieur n'apporte pas d'élément pour programmer les travaux, mais cela constitue une information très intéressante pour l'usager qui saura s'il peut ou non accéder à l'établissement. Le fait de ne pas pouvoir accéder à un établissement est un élément important à prendre en compte. Les difficultés rencontrées par l'usager ne seront pas les mêmes selon qu'il ne peut pas accéder à un bâtiment du fait de la présence d'un emmarchement ou s'il ne peut pas accéder à un service dispensé à l'intérieur du bâtiment.

A la suite du travail réalisé avec les grilles de diagnostic, il est apparu que certaines données étaient manquantes puisqu'elles n'étaient pas prévues textuellement par la réglementation. Elles concernent des informations sur les écoles dont l'entrée accessible est différente de l'entrée usuelle, les écoles desservies par un ascenseur, … Ces informations sont importantes puisque la présence de ces éléments augmente la qualité d'usage pour une personne déficiente ou elles permettent de vérifier le respect de la réglementation. En effet, aucun critère découlant des différents arrêtés relatifs à l'accessibilité ne permet d'y répondre directement. Tous les établissements scolaires de Villeneuve d'Ascq ont la même entrée pour les personnes déficientes et les personnes valides. Mais ces données, si elles apparaissent dans la base de données fournie à la commune, commanditaire de l'étude, ne sont pas visualisables cartographiquement, c'est une des lacunes de la méthode utilisée.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

Tableau 12 : Extrait de la base de données générale

NOM DU BATIMENT	Adresse	Bat_plusieurs_niveaux	Nbr_niveaux_sup	Nbr_niveaux_inf	Présence_ascenseur	Ascenseur_obligatoire_préconisé	Place_GIG_parcelle	Place_GIG_proximite	Meme_Entree
Classe Relais (Logement GS Bossuet)	rue de la Basoche	non	0	0	non	non	non	non	non
Groupe Scolaire Louise de Bettignies Primaire	54 rue de Lille	non	0	0	non	non	non	non	oui
Groupe Scolaire Louise de Bettignies Maternelle	54 rue de Lille	non	0	0	non	non	non	non	oui
Groupe Scolaire Louise de Bettignies Restaurant	54 rue de Lille	non	0	0	non	non	non	non	oui
Groupe Scolaire Claude Bernard Primaire (GS repris par Conseil Général)	rue Baudouin IX	oui	1	1	non	oui	non	non	non
Groupe Scolaire Claude Bernard Maternelle (GS repris par Conseil Général)	rue Baudouin IX	oui	1	1	non	oui	non	non	non
Groupe Scolaire Claude Bernard Restaurant (GS repris par Conseil Général)	place Léon Blum	oui	1	1	non	oui	non	non	non
Groupe Scolaire Jacques Bossuet Primaire	4 place de la Basoche	oui	1	0	non	oui	non	non	non
Groupe Scolaire Jacques Bossuet Maternelle	4 place de la Basoche	oui	1	0	non	non	non	non	non
Groupe Scolaire Jacques Bossuet Restaurant	4 place de la Basoche	oui	1	0	non	non	non	non	non
Groupe Scolaire Albert Calmette Primaire	rue de la Contrescarpe	non	0	0	non	non	non	non	oui
Groupe Scolaire Albert Calmette Maternelle	rue de la Contrescarpe	non	0	0	non	non	non	non	oui
Groupe Scolaire Albert Calmette Restaurant	rue de la Contrescarpe	non	0	0	non	non	non	non	oui
Groupe Scolaire Albert Camus Maternelle	rue de la Convention	non	0	0	non	non	non	non	oui
Groupe Scolaire Albert Camus Primaire	rue de la Convention	non	0	0	non	non	non	non	oui
Groupe Scolaire Albert Camus Restaurant	rue de la Convention	non	0	0	non	non	non	non	oui
Groupe Scolaire Paul Cézanne Primaire	place Cadet Rousselle	oui	1	0	non	oui	non	non	oui
Groupe Scolaire Paul Cézanne Maternelle	place Cadet Rousselle	oui	1	0	non	non	non	non	oui
Groupe Scolaire Paul Cézanne Restaurant	place Cadet Rousselle	oui	1	0	non	non	non	non	oui
Groupe Scolaire François-René de Châteaubriand Primaire	rue de Fives	non	0	0	non	non	non	non	oui
Groupe Scolaire François-René de Châteaubriand Maternelle	rue de Fives	non	0	0	non	non	non	non	oui

Source : C. BROUX, Onada, T.V.E.S., 2009

Thèse de Carole Broux, Lille 1, 2011

http://doc.univ-lille1.fr

Les résultats de ce travail de recherche permettent également de déterminer quelles sont les écoles les plus accessibles tous types de déficience confondus. Le choix stratégique des « handicateurs » à l'échelle du bâtiment présente l'avantage de donner un classement « global » mais ne reflète que les « handicateurs » les plus élevés. Or il se peut qu'un élément isolé possède un « handicateur » élevé alors que l'ensemble du bâtiment a un bon niveau d'accessibilité. Cet inconvénient n'est pas lié aux « handicateurs » en eux-mêmes, mais bien à ce choix qui a été fait. Il est apparu plus judicieux de représenter cartographiquement les groupes scolaires plutôt que les bâtiments scolaires. Une couleur représente le degré d'inaccessibilité. Cette information a pu être associée à chaque bâtiment, ce qui a pour avantage d'être facilement analysé par le grand public qui connaît les démarches du même type avec le diagnostic de performance énergétique et surtout par la collectivité locale, dans le cas présent, puisque tel était le cadre de la demande. De plus, cela nous permet de vérifier la logique de continuité de scolarisation de l'élève dans un même établissement. Pour permettre une meilleure visualisation des problèmes, il est apparu plus judicieux de représenter les groupes scolaires en fonction de la moyenne des « handicateurs » et non pas de l' « handicateur » le plus élevé. En effet, si comme nous l'avons vu précédemment l'« handicateur » le plus élevé a plus de sens pour un usager, il présente l'inconvénient de mettre tous les établissements sur un pied d'égalité : presque tous les établissements possèdent un « handicateur » de niveau 3. Il apparaissait donc nécessaire d'opérer une distinction entre ces établissements.

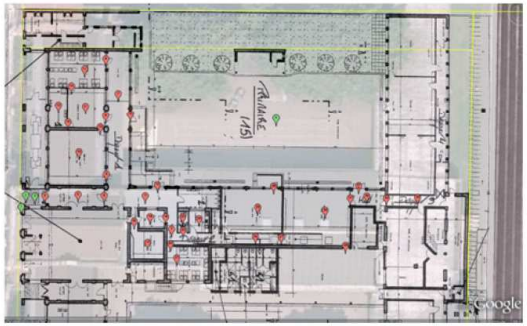
Comment déterminer les écoles les plus accessibles de chaque quartier ?

Une cartographie des établissements scolaires les plus accessibles présente l'avantage d'identifier les écoles les plus adaptées à l'accueil d'un certain type de déficience. Il est nécessaire de réaliser cette cartographie pour chacun des types de déficience. En effet, un établissement peut être accessible pour une déficience donnée mais pas pour les autres. Ce travail est possible grâce aux « handicateurs » qui permettent cette distinction en fonction de la déficience concernée. Ainsi, l'école primaire Louise de Bettignies est classée en « C » pour la déficience motrice, « B » pour la déficience auditive, « C » pour la déficience visuelle et « D » pour la déficience intellectuelle. Au contraire, le groupe scolaire Verlaine, en ce qui concerne sa partie primaire, est classé en « G » pour la déficience motrice, « E » pour la déficience visuelle, « E » pour la déficience auditive et « D » pour la déficience intellectuelle alors qu'il est de construction récente (*cf. illustration 25*).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Illustration 25 : Les indices de gêne par bâtiment en fonction des déficiences

Groupe scolaire Louise de Bettignies Primaire



NOM DU BATIMENT	Indice de gêne Motrice	Indice de gêne Auditive	Indice de gêne visuelle	Indice de gêne cognitive
Groupe Scolaire Louise de Bettignies Primaire	C	B	C	D

Groupe scolaire Paul Verlaine Primaire

NOM DU BATIMENT	Indice de gêne Motrice	Indice de gêne Auditive	Indice de gêne Visuelle	Indice de gêne Cognitive
Groupe Scolaire Paul Verlaine Primaire	G	E	E	D

Source : C. BROUX, Onada, TVES, 2008

Thèse de Carole Broux, Lille 1, 2011

Il pourra également être utile de connaître les écoles les plus accessibles de chaque quartier, pour éventuellement faire un choix dans la mise en accessibilité des diverses écoles d'un même quartier ou permettre aux usagers de choisir l'école qui leur est le plus adaptée. Nous pouvons toutefois nous interroger sur le respect de la loi dans l'hypothèse de la « spécialisation des écoles dans l'accueil d'un type de déficience ». Une des avancées de la loi de 2005 est de prendre en compte tous les types de déficiences, il serait donc contraire à son esprit de spécialiser les écoles pour un type de déficience. Certaines collectivités seront peut-être amenées à faire ce choix malgré tout, en raison de leurs impératifs budgétaires.

Les écoles les plus récentes sont-elles les plus accessibles ?

Contrairement au postulat de départ, il ressort de l'étude faite sur Villeneuve d'Ascq que des écoles « anciennes » sont parfois plus accessibles que des écoles construites après les années 1970. C'est par exemple le cas de l'école Louise de Bettignies (*cf. illustration 26*) qui, bien que semblant être une des plus anciennes de Villeneuve d'Ascq, présente un degré d'accessibilité assez satisfaisant. Nous ne disposons pas de l'année de sa construction, mais elle se situe dans un quartier ancien de Villeneuve d'Ascq. D'après son architecture et la classification que nous avons réalisée précédemment, nous pouvons déduire que c'est un des établissements scolaires les plus anciens de la commune. Cela peut s'expliquer notamment par le fait que les bâtiments les plus anciens sont généralement de plain-pied. Ils sont, de ce fait, relativement accessibles pour des personnes déficientes motrices (l'école Louise de Bettignies comptent plusieurs élèves utilisateurs de fauteuil roulant). De plus, l'architecture linéaire, simple de ce bâtiment permet d'éviter les rétrécissements, les pentes, il est plus facile de s'y orienter, …

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Illustration 26 : Photographie du Groupe Scolaire Louise de Bettignies (Villeneuve d'Ascq)

Photographie : Carole BROUX, Onada, TVES, 2008

Une analyse de l'ensemble des « handicateurs » des bâtiments composant les établissements scolaires (soit au total 86 bâtiments) de Villeneuve d'Ascq (*tableau 13*) nous permet de tirer les conclusions suivantes :

- **Les populations touchées par une déficience motrice sont celles qui rencontrent le plus d'obstacles rédhibitoires** ; concernant les problèmes rencontrés à l'intérieur, il n'y a qu'un bâtiment (la maternelle Jean de la Fontaine préfabriquée) dans lequel une personne en situation de déficience motrice ne se trouvera pas face à un obstacle rédhibitoire.

- **Les populations touchées par une déficience auditive ou par une déficience cognitive rencontrent des obstacles plus gênants à l'extérieur qu'à l'intérieur**. Cela s'explique essentiellement à cause de la signalétique qui pose des difficultés à un déficient auditif ou à un déficient cognitif or elle est plus nécessaire à l'extérieur des bâtiments mais y est le plus souvent absente ou mal adaptée[1].

- **Les populations touchées par une déficience auditive sont celles rencontrant le moins d'obstacles rédhibitoires**, qu'il s'agisse de l'intérieur ou de l'extérieur.

- Tous les établissements de la commune de Villeneuve d'Ascq présentent au moins une gêne majeure pour une personne déficiente motrice, à l'extérieur comme à l'intérieur.

- **Les populations touchées par une déficience auditive sont celles pour lesquelles il existe le moins d'obstacles** pour atteindre l'entrée d'un établissement scolaire et avoir accès à tous les services qu'offre cet établissement.

[1] D'où la nécessité d'un travail d'harmonisation des pictogrammes pour permettre à toute personne de s'orienter, et de se repérer facilement.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

- L'indice d'accessibilité obtenu pour les personnes déficientes visuelles est relativement proche de celui obtenu pour les personnes déficientes motrices. Les obstacles qui empêchent le passage des déficients moteurs ne sont pas ou difficilement repérables pour les déficients visuels. En effet, de nombreux critères d'accessibilité réglementaires sont communs aux personnes déficientes motrices et visuelles.

Il existe douze bâtiments pour lesquels l'extérieur n'a pas été audité parce que la parcelle cadastrale n'incluait pas les extérieurs.

Tableau 13 : « Handicateurs » les plus élevés relevés dans les établissements scolaires de Villeneuve d'Ascq

		3 Gêne Rédhibitoire	2 Gêne Majeure	1 Gêne Mineure	0 Absence de gêne	Pas de données
Déficience motrice	Extérieur	57	3	0	0	22
	Intérieur	79	1	0	0	12
Déficience visuelle	Extérieur	43	15	2	0	22
	Intérieur	3	61	6	0	12
Déficience auditive	Extérieur	8	38	9	5	22
	Intérieur	4	7	37	22	12
Déficience intellectuelle	Extérieur	52	3	2	3	22
	Intérieur	4	2	62	2	12

Source : C. BROUX, Onada, TVES, 2008
Réalisation : C. BROUX

Les structures qui sont sur des parcelles vastes, où les cheminements ne sont pas adaptés, présentent un mauvais indice d'accessibilité.

Le coût de la mise en accessibilité

La mise en accessibilité des 82 bâtiments scolaires de la commune de Villeneuve d'Ascq et de leurs extérieurs aurait un coût de 3 053 480 euros, ce qui revient à un coût moyen d'environ 37 238 euros par bâtiment et donc pour un groupe scolaire comportant en général une école

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

primaire, une école maternelle et un restaurant scolaire le coût de la mise en accessibilité serait en moyenne de 111 714 euros, ce qui est légèrement inférieur aux coûts annoncés par l'étude précédemment citée. Cela est notamment dû au fait que les équipes ayant préconisé les solutions ont privilégié des réorganisations de flux plutôt que des réaménagements coûteux. Aucun des établissements scolaires de Villeneuve d'Ascq ne peut prétendre à une dérogation liée à l'aspect financier, le coût estimatif des travaux de mise en accessibilité étant en-deçà de la valeur du bâtiment.

Les résultats en Val-de-Marne

L'audit réalisé sur ce bâtiment permet de pointer **les anomalies rencontrées le plus souvent**, qu'il s'agisse de non respect d'obligation réglementaire ou de préconisation faite par des associations. Nous pouvons faire une analyse des problèmes les plus souvent relevés (*Cf. tableau n°14* dans lequel les lignes grisées correspondent aux problèmes réglementaires tandis que les problèmes souhaitables sont dans des lignes blanches). Ainsi, il apparaît que le problème d'accessibilité le plus récurrent dans le collège Guy Môquet est l'absence de protection de bas de porte qui a été constaté 162 fois[1]. Il est à noter que chaque face de porte a été analysée indépendamment l'une de l'autre (à la différence de l'étude précédente), ce qui explique la prédominance de ce critère. Néanmoins, même en considérant la porte dans son ensemble (et donc en divisant le nombre d'occurrences par 2), ce critère est celui qui apparaît le plus souvent. Ce critère souhaitable vise la déficience motrice et plus particulièrement les utilisateurs de fauteuil roulant qui risquent de détériorer la porte avec les cale-pieds voire de se blesser dans l'hypothèse d'une porte vitrée.

Le second problème le plus fréquemment rencontré est celui de la distance d'éloignement entre une poignée de porte et un obstacle. Ce critère assure à un utilisateur de fauteuil roulant notamment, ou à toute personne ayant des difficultés de préhension, la possibilité de manœuvrer la poignée. Néanmoins, ce critère ne s'applique avec valeur réglementaire que dans des bâtiments neufs.

Il ressort de l'analyse de la récurrence des problèmes que les objets qui enfreignent le plus la réglementation sont les portes et les espaces intérieurs. Mais nous avons mis en évidence que les difficultés liées aux portes sont plus fréquentes car comptabilisées deux fois. Il semble

[1] L'accessibilité de la chaîne de déplacement – Expérimentation du SIG comme aide à la coordination et à la décision dans le département du Val de Marne, Août 2009, Université de Lille 1, Laboratoire TVES, Onada.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

également qu'une erreur ait été commise et que les dispositifs de commande et de service aient été confondus avec les commandes usuelles puisque la présence de 73 dispositifs de commandes ou de service, même dans un collège comptant plusieurs bâtiments, ne nous semble pas être le reflet de la réalité, cela ne présente aucune commune mesure avec les écoles auditées à Villeneuve d' Ascq.

Les **déficiences les plus concernées par les problèmes relevés** sont la déficience visuelle (cinq cas au tableau des problèmes les plus fréquents) et la déficience motrice (quatre cas). Un problème concerne à la fois la déficience motrice et la déficience visuelle : la présence d'une main courante. Le fait que ces deux déficiences soient celles pour lesquelles on rencontre le plus de problèmes est à mettre en rapport avec le nombre de critères concernant chacune des déficiences.

L'absence de protection de bas de porte est un problème qui peut facilement être résolu par la pose d'une plaque en un matériau résistant au choc de 30 cm de hauteur. Le fait que la poignée soit située à une distance inférieure à 40 cm d'un angle rentrant peut également être solutionné facilement par la modification de la longueur de la poignée. De plus, ce critère n'est réglementaire que dans un bâtiment neuf. Dans un bâtiment construit avant 2007, ce critère devient un critère d'usage.

Enfin, les problèmes situés aux rangs 3 et 4 peuvent être résolus par la modification de la commande, ce qui n'entraîne pas de coûts exorbitants.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 14 : Classement des dix problèmes les plus signalés sur le collège Guy Môquet[1].

Rang	Occurrence	Intitulé du problème	Réglementaire	Déficience concernée
1	162	Absence d'une protection de bas de porte *	non	Motrice
2	74	L'extrémité de la poignée de porte est à une distance inférieure à 40 cm d'un angle rentrant de paroi ou de tout autre obstacle	oui	Motrice
3	73	Le dispositif de commande et de service n'est pas repérable par un éclairage particulier ou un contraste visuel	oui	Visuelle
4	63	Absence d'un ergot en relief sur les dispositifs de commande	non	Visuelle
5	63	Absence d'un guide tactile et visuellement contrasté au sol	non	Visuelle
6	52	Les interrupteurs ne sont pas équipés de variateurs	non	Visuelle
7	42	L'espace de manœuvre mesure moins de 120 x 170 cm (poussant)	oui	Motrice
8	40	Absence d'une main courante comprise entre 90 et 110 cm de haut le long des murs (et notamment dans les couloirs)	non	Motrice et visuelle
9	35	La largeur de passage utile est inférieure à 90 cm	non	Motrice
10	32	La poignée n'est pas de couleur contrastée avec la porte *	non	Visuelle

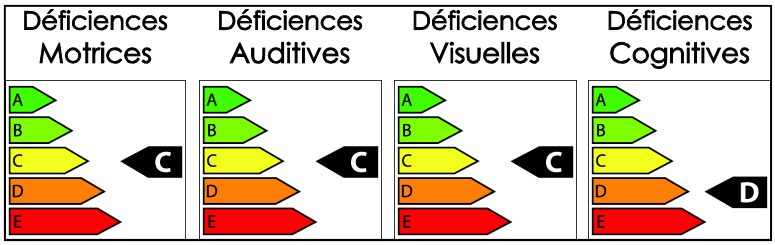
Source : L'accessibilité de la chaîne de déplacement – Expérimentation du SIG comme aide à la coordination et à la décision dans le département du Val de Marne, Août 2009, Université de Lille 1, Laboratoire TVES, Onada

[1] Les astérisques signalent des problèmes associés à chacune des faces des portes, ce qui peut expliquer leur forte occurrence.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

A partir des problèmes relevés et de l'indice affecté à chacun des critères, il est possible d'établir un diagnostic de performance accessibilité de chaque établissement audité. En prenant en compte à la fois les critères réglementaires et souhaitables, le collège Guy Môquet possède un niveau d'accessibilité moyen, avec une valeur « C » pour les déficiences motrice, auditive et visuelle et « D » en ce qui concerne la déficience cognitive.

Illustration 27 : Le Diagnostic de Performance Accessibilité du collège Guy Môquet



Source : L'accessibilité de la chaîne de déplacement – Expérimentation du SIG comme aide à la coordination et à la décision dans le département du Val de Marne, Août 2009, Université de Lille 1, Laboratoire TVES, Onada

En **Région Centre**, le choix qui a été fait est celui de la restitution des résultats dans un tableau de synthèse. Ce tableau est réalisé par zone, il n'a pas vocation à énumérer mais à synthétiser en stigmatisant les points posant le plus de problèmes en matière d'accessibilité et de sécurité.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Illustration 28 : Exemple de situation et de visualisation de problème

Difficultés concernées	Constats	Réf réglementaire	Actions envisagées
	La principale difficulté réside : - dans la multiplicité des bâtiments à relier, dont certains ont plusieurs fonctions, - dans l'absence de cheminement visuellement et podotactilement contrasté. Atout : un plan de situation est présenté à l'entrée du bâtiment d'accueil = à adapter à tous et notamment au titre de l'annexe 3.	*Arrêté du 1er août 2006 (...)* *Article 2 – Dispositions relatives aux cheminements extérieurs* Le cheminement accessible permet notamment à une personne ayant une déficience visuelle ou auditive de se localiser, s'orienter et atteindre le bâtiment en sécurité et permet à une personne ayant une déficience motrice d'accéder à tout équipement ou aménagement donné à l'usage. 1° Repérage et guidage Une signalisation adaptée doit être mise en place à l'entrée du terrain de l'opération, à proximité des places de stationnement pour le public, ainsi qu'en chaque point du cheminement accessible où un choix d'itinéraire est donné à l'usager. Les éléments de signalisation doivent répondre aux exigences définies à l'annexe 3. Le revêtement du cheminement accessible doit présenter un contraste visuel et tactile par rapport à son environnement. A défaut, le cheminement doit comporter sur toute sa longueur un repère continu, tactile pour le guidage à l'aide d'une canne d'aveugle, et visuellement contrasté par rapport à son environnement pour faciliter le guidage des personnes mal-voyantes. *Arrêté du 21 mars 2007 (...)*	**Le cheminement piéton à réaliser devra être contrasté visuellement et podotactilement : en insérant un repère continu, tactile et linéaire dans le cheminement, avec par exemple, des bordures contrastées, des traitements de sol différenciés,** **un stabilisé au milieu de la pelouse, etc** **Le plan pourrait être amélioré par l'usage de pictogrammes associés au texte.** **Pas d'atténuations dans l'arrêté 'existant' concernant les obligations 1° repérage/guidage**

Plan de situation situé devant le bât. d'accueil

Source : Nadia Sahmi, EURL Cogito Ergo Sum, Regroupement Handigo, 2007

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

L'exemple du lycée Guehenno nous indique que les abords du site ne sont pas accessibles, même avec l'aide d'un professionnel (par exemple un A.V.S, Auxiliaire de Vie Scolaire). En ce qui concerne l'intérieur du site, aucun obstacle ne rend impossible l'utilisation de l'établissement. Néanmoins, les obstacles classés 3 (en rouge) nécessitent la présence d'un professionnel pour être franchis. Il semble que l'accès à l'établissement soit plus facile pour des personnes atteintes de déficience auditive ou intellectuelle, en effet, ce sont celles pour lesquelles il existe le plus d'étapes classées 0 c'est-à-dire accessibles en autonomie.

Une comparaison entre les différents établissements n'est pas aisée à réaliser puisqu'il n'existe aucun résultat global par lycée. Il est donc impossible de déterminer quel est l'établissement le plus accessible de la région pour un certain type de déficience. Cela peut probablement s'expliquer par le fait que la Région n'a pas voulu établir un classement de ses lycées mais a commandé ce diagnostic pour connaître les travaux qui devaient être réalisés afin de rendre ces établissements accessibles. Le tableau de synthèse, qui donne une idée sur l'ensemble du bâtiment, n'est pas suffisant pour comparer des établissements entre eux. Le rapport semble manquer de certaines précisions, par exemple les portes, qui ne sont a priori pas toutes auditées.

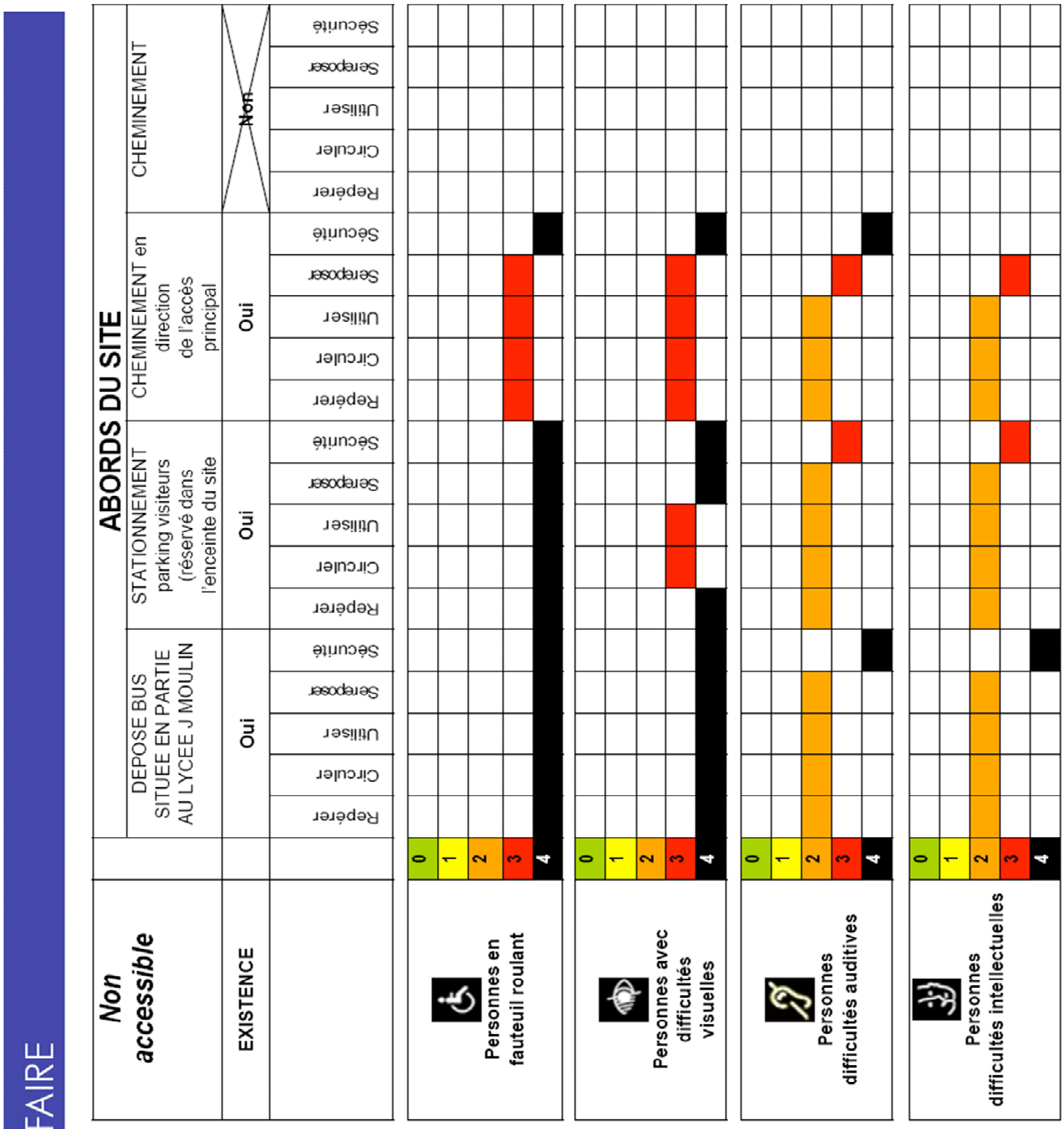
Dans les tableaux de synthèse (*cf. illustrations 29 et 30*), l'élément « repérer » est classé en 0 ou 1 alors qu'il arrive qu'aucun panneau de signalétique ne soit relevé dans le rapport. Le fait que toute la signalétique corresponde à la réglementation nous semble peu probable puisqu'une signalétique répondant à tous les critères réglementaires n'a jamais été relevée au cours des audits réalisés sur les autres sites. La signalétique doit être visible, lisible et compréhensible[1].

L'impossibilité de pouvoir analyser les résultats obtenus peut en partie s'expliquer par la méthode employée pour réaliser ces audits ou par la manière dont les résultats sont restitués. La possibilité de planifier les travaux de mise en accessibilité à partir de cette étude est peu probable. Les conséquences territoriales de la mise en accessibilité d'un lycée de la Région Centre ne pourraient pas être envisagées à partir de cette seule étude qui ne prend en compte qu'un bâtiment et son environnement proche.

[1] Ces éléments sont explicités par l'annexe 3 de l'arrêté du 1er août 2006 fixant les dispositions prises pour l'application des articles R. 111-19 à R. 111-19-3 et R. 111-19-6 du code de la construction et de l'habitation relatives à l'accessibilité aux personnes handicapées des établissements recevant du public et des installations ouvertes au public lors de leur construction ou de leur création.

© 2012 Tous droits réservés.

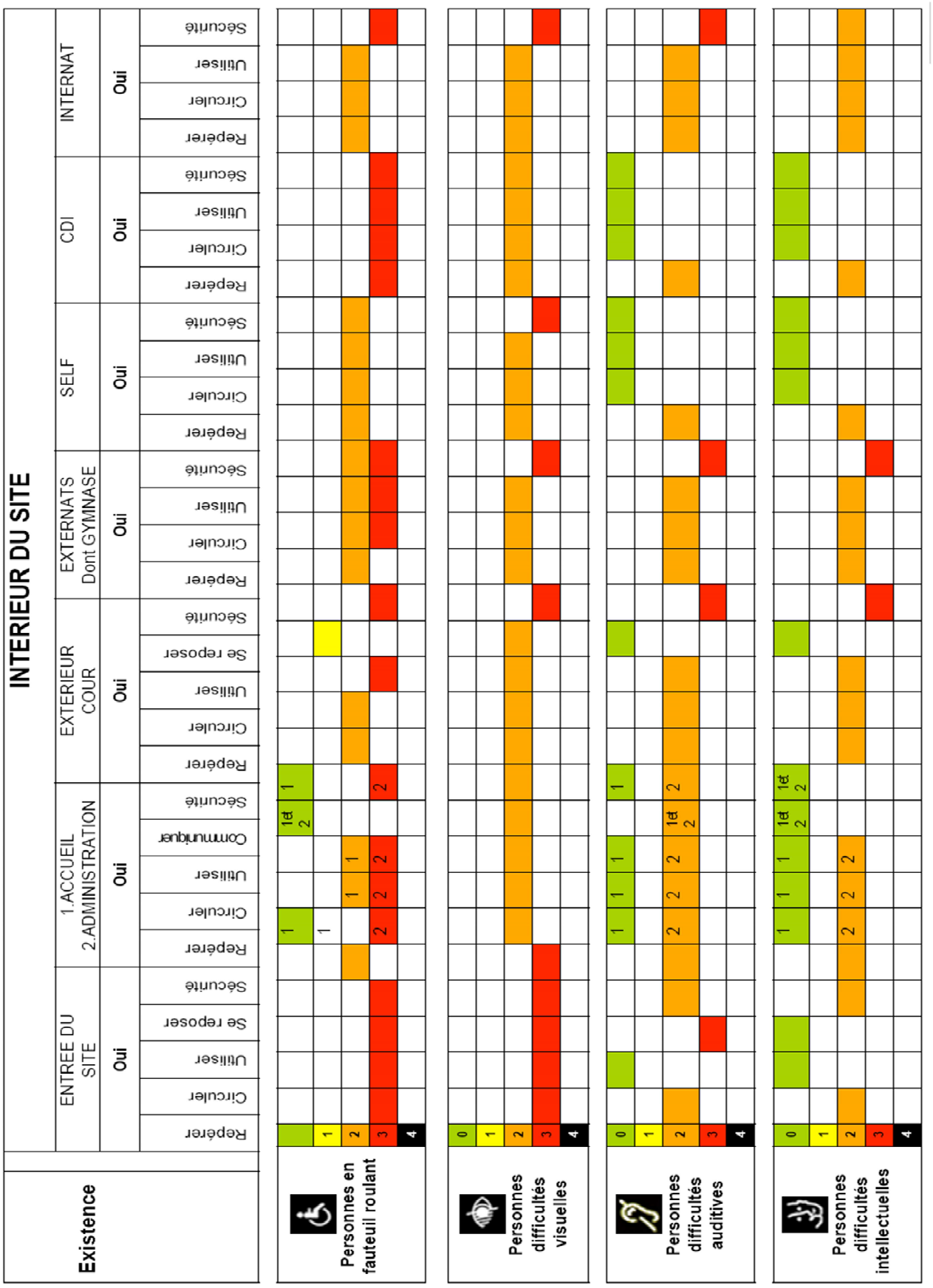
Illustration 29 : Exemple de « chemin de faire » : abords du site



Source : SAHMI N., Dossier de diagnostic Lycée Guehenno de Saint Amand Montrond, octobre 2007, EURL,Cogito Ergo Sum

© 2012 Tous droits réservés.

Illustration 30 : Exemple de « chemin de faire » : intérieur du site



Source : SAHMI N., Dossier de diagnostic Lycée Guehenno de Saint Amand Montrond, octobre 2007, EURL,Cogito Ergo Sum

© 2012 Tous droits réservés.

Ce travail est une synthèse des obstacles rencontrés sur le terrain et donne de bonnes indications pour ce qui pourrait être un « cahier des charges » des aménagements à réaliser. Cette étude montre que certains obstacles ne sont franchissables qu'avec l'aide d'une tierce personne, et donc, a fortiori, infranchissables en autonomie. Cette étude a donc l'avantage de mettre en valeur le fait que ces lycées ne sont pas accessibles, au sens de la législation actuelle.

Le fait d'avoir décomposé le cheminement en fonctions « repérer, circuler, utiliser, se reposer, sécurité » présente l'avantage de donner une information simple et facilement compréhensible par le public. Le fait d'attribuer une couleur à chacune de ces étapes permet une mise à jour simple et est un bon élément de communication. Cette restitution par étapes est à mettre en relation avec la démarche de l'association belge GAMAH (que nous analyserons par après) et est un des éléments faisant défaut dans l'étude réalisée à Villeneuve d'Ascq et dans le Département du Val-de-Marne.

Seuls certains lycées de la Région ont été audités et non pas tous. Une deuxième vague d'audit devrait avoir lieu dans quelque temps mais, si le cabinet d'étude retenu n'est pas celui qui a réalisé l'audit précédent, une comparaison entre établissements sera compliquée, même si les exigences réglementaires sont les mêmes dans les deux cas. Afin d'établir une comparaison, à quelque échelle que ce soit, il nous apparaît important d'utiliser le même outil, d'autant plus ici que certains éléments sont subjectifs, d'où l'importance d'avoir une méthodologie précise.

Le dernier maillon de la scolarisation des élèves est **l'université**. Quand bien même la scolarisation des enfants déficients aurait été possible en milieu ordinaire, il faut vérifier que leur accès à l'université sera également possible pour ne pas les empêcher de poursuivre leurs études, et de leur laisser le choix de leur orientation.

Il ressort trois grandes tendances de l'étude réalisée sur le **campus universitaire de Lille 1** :

« - Une volonté d'aménager les nouvelles structures en respectant la loi afin de faciliter la vie universitaire des personnes handicapées fréquentant les différents sites concernés.

- Des aménagements concrets des structures existantes ayant pour objectif de favoriser l'accueil et le confort des étudiants handicapés.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- *Une absence de logique globale qui permettrait de créer une dynamique de mobilité conforme aux attentes légitimes des étudiants, professeurs et personnels administratifs handicapé. »* [1].

Cette absence de vision globale a pour conséquence des obstacles infranchissables par le public en situation de handicap qui fréquente l'université. Ces obstacles pourraient être annihilés par un travail de planification et de gestion des priorités, en prenant en compte la fréquentation de l'université. Un travail de concertation avec les utilisateurs du site et notamment les étudiants déficients permettrait d'améliorer ces aménagements, tout au moins, dans un premier temps, la façon dont sont perçus ces aménagements. En effet, les étudiants considèrent ces aménagements comme *« se [faisant] souvent dans l'urgence, au coup par coup et sans tenir compte des avis des utilisateurs valides ou handicapés.»* Lorsque des aménagements ont été réalisés, ils respectent partiellement la réglementation en vigueur. Même si, sur les plans, les obligations ont été respectées, dans la pratique, les utilisateurs (professeurs, étudiants déficients, autres personnels) rencontrent des difficultés ou ne trouvent pas les bénéfices au niveau du confort, de la facilité d'utilisation qu'ils étaient en droit d'attendre. Les équipements adaptés qui, en pratique, étaient destinés aux étudiants déficients, servent aux étudiants valides. Or ils n'offrent pas non plus de confort à ces derniers, d'où une certaine réticence de la part des usagers valides quand il est question de créer des aménagements en faveur des personnes déficientes.

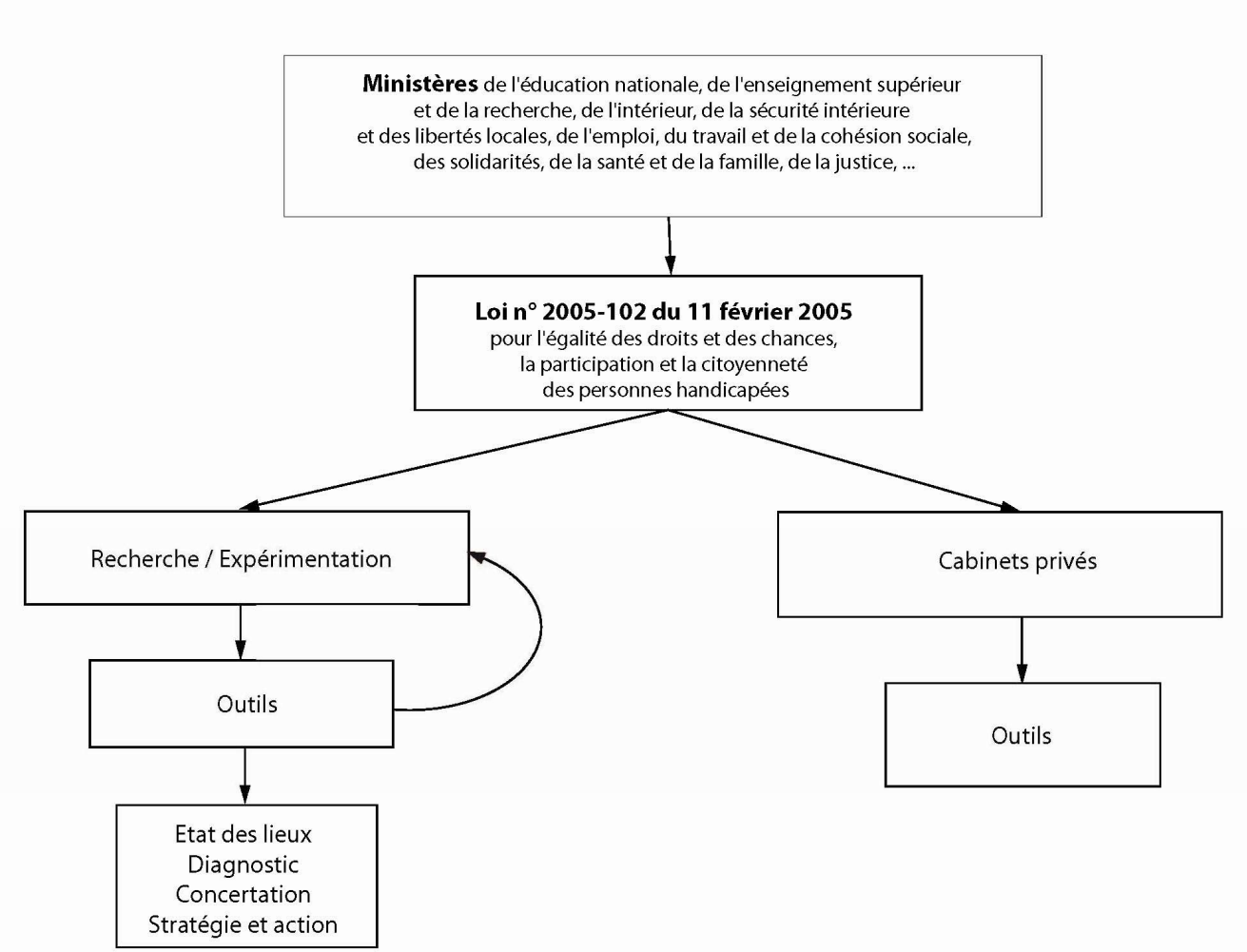
Les universités françaises comptent des commissions qui regroupent des étudiants, des enseignants et des personnels éducatifs. Ces commissions concentrent les demandes, propositions, remarques… de chaque représentant. Il pourrait être envisageable de faire de ces commissions un moteur de l'accessibilité au sein des universités françaises.

Ces résultats ne doivent pas être analysés hors de tout contexte. Les établissements scolaires ne sont qu'une partie des E.R.P. devant être rendus accessibles. Une commune peut avoir un patrimoine bâti conséquent (mairies de quartier, salles de sport, clubs des aînés,…). Le nombre d'E.R.P. peut varier fortement d'une collectivité à une autre. De plus, l'accessibilité n'est qu'une obligation parmi d'autres pour les collectivités territoriales.

[1] BODIN F., DUFAY S., 2007, Enjeux d'une accessibilité optimisée des universités françaises – SIG et Handicap.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Figure 14 : Schéma de conception des diagnostics accessibilité



Réalisation : C. BROUX, 2011

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

CONCLUSION CHAPITRE CINQ

Les études réalisées sur la Commune de Villeneuve d'Ascq, le Département du Val de Marne, la Région Centre et l'Université de Lille 1 nous indiquent qu'il est possible d'avoir de nombreux outils pour mesurer l'accessibilité mais, faute d'une méthodologie identique, il sera très difficile d'obtenir des résultats comparables.

La méthode des "handicateurs" apparaît être la plus probante pour la mesure de l'accessibilité. Il apparaît également qu'il serait judicieux de l'accompagner de la démarche utilisée dans l'étude réalisée à la demande de la Région Centre : ajouter aux "handicateurs" des renseignements sur les actions qu'il est possible ou non de faire dans un établissement scolaire : se déplacer, s'orienter, utiliser un équipement...

La mise en accessibilité ayant pour vocation de répondre aux besoins des populations qui vivent sur le territoire, le facteur humain joue un rôle essentiel dans les préconisations qui devront être faites. La mise en accessibilité des groupes scolaires doit également prendre en compte des éléments annexes tels que l'existence sur le site d'un restaurant scolaire, l'existence en un même lieu d'une école primaire et d'une école maternelle. Cela permet à un enfant déficient de faire toute sa scolarité en primaire sur le même lieu et donc de ne pas devoir analyser une seconde fois les possibilités de transports, de garde en dehors des horaires scolaires,… Le fait que le restaurant scolaire accessible soit localisé sur le même lieu permet à un enfant déficient de bénéficier du système de restauration scolaire, comme tous ses camarades, et ne pas être marginalisé ni de contraindre sa famille à trouver des solutions pour l'heure du midi.

L'analyse de tous les bâtiments scolaires de la commune de Villeneuve d'Ascq nous permet de réfuter l'idée selon laquelle les établissements scolaires les plus anciens sont les moins accessibles. **Aucune corrélation ne peut être faite entre année de construction du bâtiment et accessibilité**.

Après avoir vu les raisons pour lesquelles il est nécessaire de rendre accessible un grand nombre d'établissements d'enseignement, il nous faut examiner les écueils à éviter dans les aménagements mais aussi les avantages de rendre les établissements scolaires accessibles pour tous, quel que soit le type de déficience dont souffrent les élèves et étudiants, les personnes amenées à fréquenter le bâtiment.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

En partant du principe que le handicap résulte d'un défaut d'adaptation du milieu dans lequel se trouve une personne, il semble logique de vouloir adapter un milieu pour que tout utilisateur puisse y évoluer de manière autonome.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

TROISIEME PARTIE

LA COHERENCE DE LA CHAINE D'ACCESSIBILITE: UN FACTEUR D'INTEGRATION SOCIALE

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

L'accessibilité des établissements d'enseignement pouvant être calculée tout au moins évaluée, et les besoins en établissements accessibles ayant été démontrés, il conviendra d'insister sur le fait que si la mise en accessibilité des établissements scolaires est une obligation légale mais partielle, il n'en reste pas moins qu'elle est difficile à mettre en œuvre. En effet, une des nouveautés de la loi de 2005 est qu'il faut aménager pour tous les types de handicap, sans créer de contraintes pour les autres utilisateurs. Il faut alors identifier les éléments nécessaires pour rendre accessible un établissement scolaire et aussi les écueils à éviter dans les réhabilitations et les prochaines réalisations. Cela implique une bonne connaissance des différents types de handicap et des aménagements répondant à leurs besoins. Un établissement répondant à toutes ces contraintes existe-il ?

Notre recherche démontrera ensuite que cette accessibilité est réalisable même si des difficultés seront rencontrées. Les difficultés techniques, l'aspect financier sont des arguments généralement mis en avant par les opposants à la mise en accessibilité. Ces obstacles à la mise en accessibilité, s'ils existent réellement, sont à mettre en parallèle avec les bénéfices qu'il est possible d'en tirer : d'un point de vue social, environnemental et économique.

Mais pour diffuser l'accessibilité à l'ensemble de la société, et au-delà avoir une action en faveur des générations futures, il est utile de comprendre les besoins et obligations actuelles et donc anticiper les besoins de demain. En effet, les services et échelons décisionnaires ayant compétence en matière d'accessibilité sont nombreux, il est donc nécessaire de leur permettre de travailler ensemble, d'assurer la cohérence territoriale de la mise en accessibilité. L'accessibilité des établissements scolaires risque d'être anéantie par l'inaccessibilité de l'environnement de ces bâtiments. Il est donc nécessaire de rendre la ville toute entière accessible, de favoriser la diffusion de l'accessibilité, en prenant en compte l'intégralité de la chaîne de déplacements : les transports, les logements, la voirie, l'ensemble du cadre bâti sont des éléments sans lesquels il est impossible de rendre la ville accessible. Pour cela, les différents documents qui interviennent dans l'aménagement du territoire ont leur importance et devront être analysés sous l'angle de l'accessibilité.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

CHAPITRE 6

COMMENT AMENAGER DE MANIERE COHERENTE ?

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Le diagnostic réalisé sur la commune de Villeneuve d'Ascq indique que les écoles accessibles n'existent pas et que les écoles adaptées existent très peu à l'heure actuelle. Les écoles réalisées après 1975 ne présentent pas toujours un degré d'accessibilité meilleur que des écoles construites avant cette date. Le Département du Nord affirme quant à lui qu'au mois de novembre 2009, 100 établissements scolaires dont il est propriétaire sont accessibles soit la moitié des collèges du Nord[1]. Cette donnée laisse dubitatif, à moins qu'il ne faille comprendre par le terme accessible « adapté à un type de déficience ».

L'obligation de rendre accessible l'établissement scolaire du quartier existe depuis le 11 février 2005. Pour rendre l'ensemble des établissements du territoire national accessibles, il faut des mesures contraignantes qui s'appliquent à tous les bâtiments, ce qui n'est pas le cas actuellement, comme nous le verrons dans un premier point. Par le terme accessible il faut entendre « adapté à tous les types de déficiences ». Il est donc indispensable d'envisager, dans un deuxième temps, tous les aménagements nécessaires pour pallier aux besoins de tous. Il faudra également prendre en compte les spécificités liées aux établissements scolaires, qu'il s'agisse des aménagements utiles aux activités d'enseignement ou des besoins propres aux enfants, les plus nombreux dans les écoles. Il faut en outre que ces aménagements ne soient pas incompatibles les uns avec les autres, ce qui constituera le troisième point développé dans ce chapitre.

[1] Le Nord, novembre 2009, p. 12 à 17.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

I - L'ACCESSIBILITE DES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT : UNE OBLIGATION LEGALE MAIS PARTIELLE

La loi du 11 février 2005 oblige à rendre les établissements scolaires accessibles. Mais une analyse des conditions d'application nous amène à relativiser cette contrainte : ce n'est pas l'ensemble du territoire qui devra être rendu accessible, ni même l'ensemble de l'établissement.

A- Une obligation légale

L'article L 421-3 alinéa 3 du Code de l'urbanisme stipule : « *Pour les établissements recevant du public, le permis de construire ne peut être délivré que si les constructions ou les travaux projetés sont conformes aux dispositions de l'article L. 111-7 du Code de la construction et de l'habitation.* » Cet alinéa a été ajouté en 1991. Or l'article L 111-7 concerne l'accessibilité des locaux aux personnes handicapées : « *Les dispositions architecturales, les aménagements et équipements intérieurs et extérieurs des locaux d'habitation, qu'ils soient la propriété de personnes privées ou publiques, des établissements recevant du public, des installations ouvertes au public et des lieux de travail doivent être tels que ces locaux et installations soient accessibles à tous, et notamment aux personnes handicapées, quel que soit le type de handicap, notamment physique, sensoriel, cognitif, mental ou psychique, dans les cas et selon les conditions déterminés aux articles L. 111-7-1 à L. 111-7-3. Ces dispositions ne sont pas obligatoires pour les propriétaires construisant ou améliorant un logement pour leur propre usage.* » Au travers de cet article est traduite l'évolution des droits de la personne handicapée. Alors qu'à une époque, c'était à elle de faire preuve de son « intégrabilité », nous sommes à présent passés à une logique d'accessibilité de l'environnement. Il ne s'agit plus de rééduquer la personne pour

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

qu'elle ait les compétences nécessaires à son intégration scolaire mais à l'environnement scolaire de faire la preuve que tout a été mis en œuvre pour que la situation de handicap soit réduite au maximum. Il s'agit là de la traduction juridique de l'évolution sociale en matière de perception du handicap.

L'obligation d'accessibilité concerne aussi les bâtiments existants. Cette obligation est posée par l'arrêté du 21 mars 2007 fixant les dispositions prises pour l'application des articles R. 111-19-8 et R. 111-19-11 du Code de la construction et de l'habitation, relatives à l'accessibilité pour les personnes handicapées des établissements existants recevant du public et des installations existantes ouvertes au public.

Tableau 15: Calendrier de mise en accessibilité des E.R.P.

<table>
<tr><th rowspan="2">Calendrier</th><th colspan="2">E.R.P.</th></tr>
<tr><th>1ère à 4ème catégorie</th><th>5ème catégorie</th></tr>
<tr><td>Avant 2015</td><td colspan="2">Maintien des conditions d'accessibilité existantes</td></tr>
<tr><td rowspan="2">En cas de travaux</td><td colspan="2">Les parties créées (extensions, mezzanines) sont accessibles</td></tr>
<tr><td colspan="2">Les parties touchées par les travaux sont accessibles</td></tr>
<tr><td>Au plus tard le 1° janvier 2010</td><td>Diagnostic des conditions d'accessibilité
Pour les ERP de 1° et 2° catégories</td><td></td></tr>
<tr><td>Au plus tard le 1er janvier 2011</td><td>Diagnostic des conditions d'accessibilité
Au 1° janvier 2010 pour les ERP de 3° et 4° catégories</td><td>Les professions libérales
doivent être accessibles si locaux créés par changement de destination</td></tr>
<tr><td>Au plus tard le 1er janvier 2011</td><td colspan="2">Les établissements d'enseignement supérieur doivent être accessibles</td></tr>
<tr><td>Au plus tard le 1er janvier 2015</td><td>L'E.R.P. est accessible</td><td>Une partie de l'E.R.P. où peuvent être fournies l'ensemble des prestations est accessible

Une partie des prestations peut être fournie par des mesures de substitution</td></tr>
</table>

Source : D'après Guide de l'accessibilité, Observatoire de l'accessibilité-Département du Puy-de-Dôme, janvier 2009

Les propriétaires et exploitants d'établissements recevant du public sont à présent face à une obligation de résultat. Au plus tard au 1er janvier 2015, les établissements recevant du public de catégories 1 à 5 devront être accessibles à tous.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Il existe des exceptions dont font partie les établissements d'enseignement supérieur qui devront être accessibles au 31 décembre 2010[1]. Il en va de même pour « les parties de bâtiment des préfectures où sont délivrées les prestations offertes au public. » Ces exceptions seraient, comme le souligne Schléret[2], liées au rôle exemplaire de l'Etat.

Les E.R.P. pourront être concernés par trois types de contrôles. Lors du dépôt de la demande de permis de construire ou de l'autorisation de travaux, un **premier contrôle** sera réalisé sur plan et les éventuelles dérogations seront justifiées dans le dossier, avec une description des moyens de compensation. Il s'agit là d'un contrôle en amont du projet.

Un **deuxième contrôle** sera possible lors de l'achèvement des travaux ou en cours d'exploitation du bâtiment. L'autorisation d'exploitation du bâtiment ne peut se faire qu'après ce contrôle. Lors de travaux ayant fait l'objet d'un dépôt de demande de permis de construire, postérieur au 1er janvier 2007, la visite de contrôle est remplacée par la fourniture, par le pétitionnaire, d'une attestation de respect des règles d'accessibilité (article 8 du décret 2006-555 du 17 mai 2006). Cette attestation ne peut être établie que par un bureau de contrôle technique agréé ou un architecte diplômé autre que celui qui a réalisé le projet ou signé la demande de permis de construire. Elle est adressée au Maire en même temps que la déclaration d'achèvement et de conformité des travaux.[3]

Rappelons que les subventions, aides publiques accordées lors de la construction ou de la rénovation d'un bâtiment sont conditionnées à l'accessibilité de celui-ci. En cas de non-conformité (à défaut de présentation de l'attestation), elles devront être remboursées.

Enfin, un **troisième contrôle**, propre au domaine de l'accessibilité, existe. C'est le « *contrôle* » que tout usager réalise lorsqu'il veut avoir accès à un service, un bâtiment, à la voirie, aux espaces publics. Si la mise en accessibilité n'a pas été réalisée, il sera alors en droit de porter plainte sur le fondement de la discrimination. En effet, le principe de non-discrimination est réaffirmé par la loi du 11 février 2005.

Pour les établissements neufs, c'est-à-dire ceux dont le permis de construire a été accordé après le 1er janvier 2007, différents dispositifs devraient permettre de faire respecter les mesures assurant l'accessibilité : il s'agit tout d'abord d'une attestation de l'achèvement des travaux

[1] Article 14 décret 2006-555 du 17 mai 2006.
[2] Président de l'Observatoire national de la Sécurité des établissements scolaires et d'enseignement supérieur, L'accessibilité chahute le règlement de sécurité incendie, Le Moniteur, 23 mars 2007.
[3] Bilan 2009 des commissions d'accessibilité, Commission Consultative Départementale de Sécurité et d'Accessibilité.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

soumis à permis de construire[1], fournie par le maître d'ouvrage. L'autorité administrative pourra également fermer un établissement qui ne répond pas aux règles d'accessibilité, en application de l'article L111-8-3-1 du Code de la construction et de l'habitation. Enfin, une collectivité locale ne peut accorder aucune subvention pour la construction, l'extension ou la transformation d'un établissement qui ne respecterait pas les règles relatives à l'accessibilité[2]. Ces subventions devront être restituées si les règles d'accessibilité ne sont pas respectées, c'est-à-dire si le contrôle à l'issue des travaux indique que les règles en matière d'accessibilité n'ont pas été respectées.

De plus, le Conseil d'Etat a rendu un arrêt qui met fin aux possibilités de dérogations pour les constructions neuves[3]. Suite à la requête de l'Association Nationale pour l'Intégration des Personnes Handicapées Moteur, le Conseil d'Etat a annulé les articles du Code de la Construction et de l'Habitation R.111-18-3, R.111-18-7, ainsi que R.111-19-6, en tant qu'il s'applique aux constructions nouvelles, au motif que « *le législateur n'a pas entendu pouvoir permettre au pouvoir réglementaire d'ouvrir des possibilités de dérogations à ces règles (d'accessibilité) en ce qui concerne les constructions neuves* » .

Il en résulte qu'aucune dérogation ne peut plus être accordée pour ce qui concerne la construction (ou l'extension) de bâtiments d'habitation collectifs, de maisons individuelles ou d'établissements recevant du public.

Cet arrêt a été reçu de manière mitigée puisque certains y voient une application de l'esprit de la loi, une limitation du risque de contentieux et une simplification du travail du maître d'ouvrage et de la maîtrise d'œuvre. D'autres, au contraire, critiquent cet arrêt puisqu'ils considèrent comme une utopie l'accessibilité de tous, partout. Pour cela, ils mettent en avant le fait que le handicap mental, par exemple, est trop mal connu pour que l'on puisse réaliser des aménagements accessibles à une personne atteinte de cette déficience. De plus, les dérogations étaient soumises à avis de la Commission Départementale de Sécurité et d'Accessibilité, dont font partie des associations de personnes handicapées. Ainsi, il existait un contrôle de l'octroi de ces dérogations et le passage devant cette commission pouvait constituer une étape pédagogique en matière de handicap.

[1] Article L111-7-4 du Code de la construction et de l'habitation.
[2] IV de l'article 41 de la loi du 11 février 2005.
[3] Conseil d'Etat, 21 juillet 2009.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 16: Motifs de dérogation en fonction de l'établissement

Motifs de dérogations	**ERP neufs**	**ERP existants**
Impossibilité technique liée		
Caractéristiques du terrain	x	x
Présence de constructions existantes	x	x
Classement de la zone de construction	x	x
Préservation du patrimoine		
Travaux sur bâtiment classé ou inscrit	x	x
Travaux périmètre bâtiment classé ou inscrit		x
Travaux périmètre zone de protection sauvegardée		x
Impact sur activité ou disproportion entre avantages et inconvénients		x
Dispositions spécifiques		
Difficultés liées au bâtiment avant travaux	x	x

Source : Flash DGALN n°24-2009

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

En ce qui concerne le cadre bâti, les précisions de la réglementation sont les plus nombreuses pour la déficience motrice (37% des critères, *cf. illustration n°21*). Une des raisons est que c'est la déficience à laquelle on s'intéresse depuis le plus longtemps, elle est supposée être prise en compte depuis un peu plus de trente ans dans les aménagements. Et aussi peut-être parce que c'est celle pour laquelle il est le plus facile de définir des règles précises, au contraire de la déficience cognitive, par exemple. Il sera possible de se mettre aisément en situation de handicap physique, de connaître les dimensions d'un fauteuil roulant, alors que ce ne sera pas possible pour la déficience intellectuelle. La déficience motrice est également celle qui est la plus visible. Enfin, la déficience motrice est celle pour laquelle le coût des travaux sera généralement le plus élevé. C'est une déficience qui nécessitera des travaux plus lourds, pouvant toucher à la structure du bâtiment (réfection d'un escalier, mise à niveau d'un couloir…).

Cependant, les autres types de déficience ne doivent pas être oubliés puisque les établissements d'enseignement doivent être accessibles à tous les élèves et étudiants, quelle que soit leur déficience et qu'il serait inéquitable de privilégier une déficience par rapport aux autres. Nous avons montré que les élèves déficients les plus nombreux à fréquenter un établissement ordinaire sont les déficients intellectuels, et que les élèves touchés par la déficience motrice ne représentent que le quart des élèves déficients scolarisés en établissements ordinaires[1].

Les établissements recevant du public, et notamment les établissements scolaires, sont au cœur des préoccupations et des revendications des personnes handicapées. C'est pourquoi les dispositions de l'article L111-7-3 du Code de la construction et de l'habitation sont particulièrement développées, notamment en ce qui concerne les informations et la signalétique. Jusqu'à présent, les personnes atteintes de déficience intellectuelle ou sensorielle avaient été laissées de côté. Or les principaux éléments qui leur permettent d'utiliser un bâtiment concernent les informations et la signalétique. Nous pouvons donc noter une volonté d'intégrer pleinement les personnes touchées par d'autres types de déficiences à la société.

Toutes ces obligations doivent être associées aux diverses règles de sécurité en prenant en compte les besoins spécifiques des personnes à mobilité réduite. En effet, lors d'une réception de travaux, la commission accessibilité pourra refuser l'ouverture d'un E.R.P. au motif d'une non-conformité au titre de l'accessibilité. Les règles en matière d'accessibilité et certaines règles incendie sont, dans l'état actuel des choses, incompatibles ou, tout au moins, divergent. En effet, les premières ont pour objectif de permettre à tous de se rendre partout tandis que les secondes visent à évacuer le plus vite possible les personnes se trouvant dans le bâtiment. Dans ces

[1] Cf. chapitre 3

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

conditions, nous pouvons nous interroger, par exemple, sur la sécurité des personnes utilisatrices de fauteuil roulant lors d'un incendie, alors que l'utilisation des ascenseurs est impossible. Néanmoins, nous pouvons noter une tentative d'harmonisation de ces réglementations. Le Code du travail a été modifié[1] afin de permettre à tous de pouvoir évacuer le bâtiment dans lequel ils se trouvent. Les nouvelles règles en matière d'incendie vont également dans ce sens puisqu'elles prévoient la création d'espaces d'attente sécurisés.

B- Une obligation partielle

L'obligation de rendre accessibles les établissements recevant du public est efficiente mais concerne-t-elle réellement tous les E.R.P. à court ou moyen terme, et toutes les personnes, quels que soient leurs besoins ? En effet, les usagers ont besoin d'accéder à tous les établissements, quel que soit leur classement, leur usage et le plus rapidement possible.

1- En fonction du classement de l'Etablissement Recevant du Public

La réalité des faits, les possibilités financières,… laissent craindre que tous les établissements d'enseignement ne seront pas rendus accessibles d'ici 2015. Avant le 1er janvier 2015, les écoles de la 1ère à la 4ème catégorie doivent respecter les règles d'accessibilité aux personnes handicapées, quel que soit leur type de déficience. Au plus tard le 1er janvier 2010[2], ces écoles doivent avoir fait l'objet, à l'initiative de l'administration intéressée ou de l'exploitant, d'un diagnostic de leurs conditions d'accessibilité. Ce diagnostic analyse la situation de l'établissement au regard des obligations définies, donc des quatre grands types de déficiences.

Mais pour les écoles de cinquième catégorie, les obligations sont moins importantes : après le 1er janvier 2015, une partie du bâtiment doit fournir l'ensemble des prestations (salle de classe, bibliothèque, salle informatique…) en vue desquelles l'établissement est conçu.

« *La partie considérée du bâtiment doit être la plus proche possible de l'entrée principale ou d'une des entrées principales et doit être desservie par le cheminement usuel. Une partie des prestations peut être fournie par des mesures de substitution.* »[3] Il se pose alors la question de la

[1] Article R 4214-26 du Code du travail modifié par le Décret n°2009-1272 du 21 octobre 2009, article 1.
[2] A l'origine, le délai était 2011 mais il a été raccourci d'un an par le décret n°2009-500 du 30 avril 2009 relatif à l'accessibilité des établissements recevant du public et des bâtiments à usage d'habitation.
[3] Article R111-19-8 du Code de la construction et de l'habitation.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

nature des mesures de substitution (présence d'un A.V.S., scolarisation dans une autre école proche assurant les conditions d'accessibilité ?). Rappelons que l'esprit de la loi de 2005 est de permettre l'accès aux services avec la plus grande autonomie possible.

Aucune obligation de diagnostic n'existe pour ces établissements de cinquième catégorie. Pourtant, ils devront être accessibles, tout au moins partiellement, à partir du 1er janvier 2015. Il existe donc un paradoxe : comment savoir quelles sont les améliorations à apporter sans avoir réalisé de diagnostic ? Comment prévoir un budget prenant en compte les travaux liés à l'accessibilité s'il n'existe pas d'estimation de ces travaux ?

D'autre part, les parties de bâtiment ou d'installation où sont réalisés des travaux de modification, à compter du 1er janvier 2015, doivent respecter les conditions d'accessibilité des écoles classées en 1ère ou 4ème catégorie. Les cheminements extérieurs accessibles aux personnes handicapées doivent répondre aux critères d'accessibilité. L'arrêté du 1er août 2006 fixe des normes d'accessibilité concernant les repérages, l'éclairage, les circulations intérieures, les sécurités d'usage.

Il convient donc de s'interroger sur la catégorie de chaque établissement scolaire. Une analyse de l'article « GN8 » nous permet de répondre à cette question. L'article GN 8 de l'arrêté du 25 juin 1980[1] prévoyait les dispositions suivantes :

« § 1. En application des dispositions de l'article R. 123-3 du code de la construction et de l'habitation, les effectifs, déterminés en pourcentage par rapport à l'effectif total du public admissible ou en chiffre absolu, au-delà desquels la présence de personnes handicapées circulant en fauteuil roulant nécessite l'adoption de mesures spéciales de sécurité, [sont de 1.5% de personnes handicapées accompagnées ou non avec un minimum de deux dans les établissements d'enseignement et de 5% dans les établissements d'enseignement supérieur.]
§ 2. Lorsque le nombre de personnes handicapées dépasse les effectifs fixés ci-dessus, les mesures spéciales prévues au paragraphe 1 comportent notamment les dispositions générales indiquées ci-après et, pour certains types d'établissements, les dispositions particulières fixées dans la suite du présent règlement.
a) L'évacuation des personnes handicapées circulant en fauteuil roulant doit être réalisée :
-soit au moyen d'ascenseurs dans les conditions précisées à la section II, chapitre IX, titre Ier, du livre II ;

[1] Cet article a été modifié par le décret n°2009-1119 du 16 septembre 2009.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

-soit au moyen de tous autres dispositifs équivalents acceptés après avis de la commission consultative départementale de la protection civile, tels que rampes, manches d'évacuation, etc.

b) Les bâtiments recevant des handicapés physiques circulant en fauteuil roulant doivent être équipés :

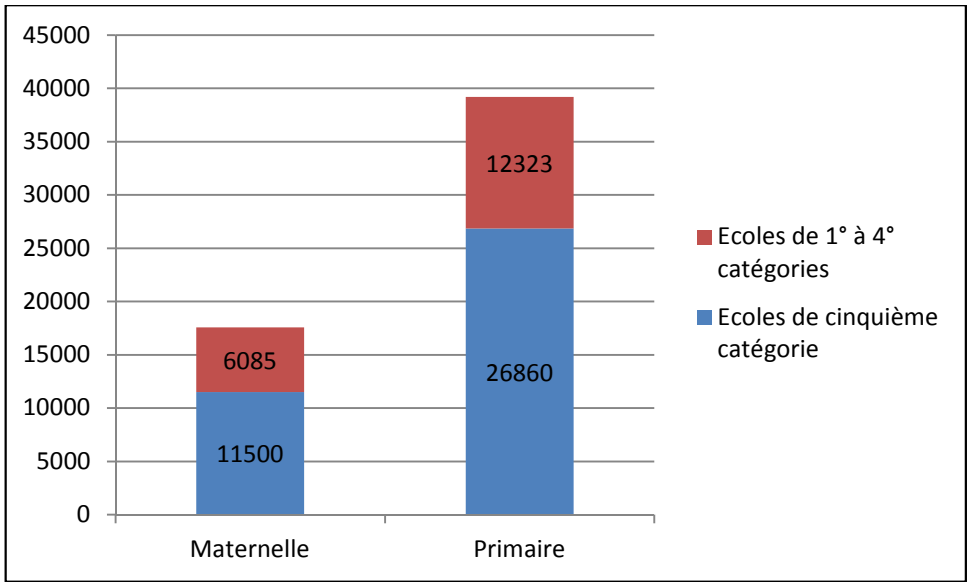
-pour les établissements des 1ère, 2e et 3e catégories et ceux de la 4e catégorie comprenant des locaux à sommeil, d'un système de sécurité incendie de catégorie A ;

-pour les autres établissements, d'un équipement d'alarme du type 2 b ;

-d'un téléphone relié au réseau public, accessible en permanence, permettant d'alerter les services de secours et de lutte contre l'incendie. »

Une évaluation du nombre d'écoles classées selon leur catégorie [1] a été faite sur la base des chiffres du ministère de l'Education Nationale sur le postulat d'une moyenne de 25 élèves par classe, sans la règle des étages (trop difficilement appréciable). Ces résultats minorent donc le nombre d'écoles de la 1ère à la 4éme catégorie. Il ne s'agit que d'estimation.

Figure 15: Nombre d'écoles devant répondre à un niveau d'accessibilité totale ou partielle



Source : http://31.snuipp.fr/Archives/file/dos_accessibilite_des_ecoles_personnes_en_situation_de_handicap.pdf, site consulté le 01/09/09
Réalisation : C. BROUX, 2009

Trois écoles sur quatre n'auraient pas d'obligation totale d'accessibilité. Il est remarquable de noter que les maternelles seront quasiment deux fois plus nombreuses que les écoles élémentaires à satisfaire à l'accessibilité totale, en pourcentage. Cela risque logiquement d'avoir pour conséquence une diminution de l'offre de scolarisation en établissement en milieu ordinaire

[1] http://31.snuipp.fr/Archives/file/dos_accessibilite_des_ecoles_personnes_en_situation_de_handicap.pdf, site consulté le 01 septembre 2009.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

après la maternelle (or rappelons que la scolarisation à l'école maternelle, jusque six ans, n'est obligatoire pour aucun enfant). Un autre risque est également de voir les communes de taille moyenne moins pourvues en écoles accessibles, puisqu'il est envisageable que ces communes seront celles qui compteront le plus d'école de cinquième catégorie. Les petites communes ont souvent une seule école dans laquelle sont scolarisés tous les enfants, donc une seule école avec une capacité d'accueil importante. Les communes de plus de 5 000 habitants comptent parmi leurs écoles des établissements à plus grande capacité d'accueil, donc qui seront accessibles car au moins en catégorie 4.

2- En fonction de la déficience

Généralement, quand un étage n'est pas accessible pour une personne U.F.R., parce qu'il n'y a pas d'ascenseur par exemple, une solution de facilité serait de ne pas aménager l'étage en faveur des personnes en situation de handicap, ce qui serait regrettable et contraire à la réglementation en matière d'accessibilité. Il faut garder à l'esprit qu'une personne atteinte d'une déficience motrice n'est pas nécessairement une personne utilisatrice de fauteuil roulant. Donc une personne atteinte d'une déficience motrice pourrait accéder à l'étage par un escalier mais serait alors gênée du fait de l'absence d'aménagements accessibles. Il en va de même pour les autres types de déficiences. De plus, même si un aménagement est techniquement impossible pour un des quatre grands types de déficience, les aménagements au regard des autres types de déficiences ne doivent pas être négligés. Cette tendance des aménageurs devrait progressivement disparaître, la loi handicap visant expressément tous les types de déficiences. Néanmoins, comme nous l'avons vu précédemment, le nombre de critères devant être respectés n'est pas le même pour chacun des types de handicap. La déficience intellectuelle engendre des conséquences multiples pour lesquelles il n'est pas aisé de trouver des aménagements adaptés.

Comme nous le verrons par la suite, il est aussi important que l'établissement scolaire soit lui-même inscrit dans un environnement accessible. Or, seules les communes de plus de 5 000 habitants sont dans l'obligation de réaliser un P.M.A.V.E.P.[1] (Plan de Mise en Accessibilité de la

[1] Article L2143-3 du Code général des collectivités territoriales : « Dans les communes de 5 000 habitants et plus, il est créé une commission communale pour l'accessibilité aux personnes handicapées composée notamment des représentants de la commune, d'associations d'usagers et d'associations représentant les personnes handicapées.
Cette commission dresse le constat de l'état d'accessibilité du cadre bâti existant, de la voirie, des espaces publics et des transports. Elle établit un rapport annuel présenté en conseil municipal et fait toutes propositions utiles de nature à améliorer la mise en accessibilité de l'existant.
Le rapport présenté au conseil municipal est transmis au représentant de l'Etat dans le département, au président du conseil général, au conseil départemental consultatif des personnes handicapées, ainsi qu'à tous les responsables des bâtiments, installations et lieux de travail concernés par le rapport.
Le maire préside la commission et arrête la liste de ses membres.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Voirie et des Espaces Publics). Les communes de moins de 5 000 habitants ne seront donc que partiellement accessibles, en fonction de la volonté des élus locaux, de la date de construction de leur établissement scolaire, de la catégorie de celui-ci, si elles font partie d'un établissement public de coopération intercommunale (E.P.C.I.) ou pas...

Cette commission organise également un système de recensement de l'offre de logements accessibles aux personnes handicapées.
Des communes peuvent créer une commission intercommunale. Celle-ci exerce pour l'ensemble des communes concernées les missions d'une commission communale. Cette commission intercommunale est présidée par l'un des maires des communes, qui arrêtent conjointement la liste de ses membres.
Lorsque la compétence en matière de transports ou d'aménagement du territoire est exercée au sein d'un établissement public de coopération intercommunale, la commission pour l'accessibilité aux personnes handicapées doit être créée auprès de ce groupement. Elle est alors présidée par le président de l'établissement. La création d'une commission intercommunale est obligatoire pour les établissements publics de coopération intercommunale compétents en matière de transports ou d'aménagement du territoire, dès lors qu'ils regroupent 5 000 habitants ou plus. »

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

II – D'UN ESPACE ADAPTE A UN ESPACE ACCESSIBLE

L'intégration, si elle n'est pas faite dans des conditions optimales, peut paradoxalement aboutir à fabriquer l'exclusion. En effet, l'intégration individuelle a pour conséquence de mettre l'élève dans une situation où il devra lui-même apporter la preuve qu'il est capable de suivre un cursus scolaire ordinaire. Or, l'enfant pourra se retrouver isolé, devra dans certains cas faire face à une charge de travail plus importante (notamment pour ceux atteints d'une déficience motrice ou sensorielle) et à une pression psychologique de tous les instants, puisqu'en cas d'échec, il devra réintégrer une unité d'enseignement spécialisé. Pour éviter que seuls les élèves les plus compétents réussissent, il convient d'aménager les établissements scolaires de façon à ce que tout élève, quels que soient ses besoins, y trouve sa place. Nous devons donc nous interroger sur les besoins spécifiques des élèves handicapés et ce en fonction de leur déficience.

A- Des besoins spécifiques à chaque type de déficience

Les modalités d'application de la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées sont détaillées dans un décret du 17 mai 2006 relatif à l'accessibilité des E.R.P., I.O.P. et bâtiments d'habitation. Il existe également des arrêtés[1] relatifs à l'accessibilité pour les personnes handicapées des établissements recevant du public et des installations ouvertes au public lors de leur construction ou de leur création. L'arrêté du 15 janvier 2007 concerne la voirie et les espaces publics.

La directive du 13 avril 2006[2] vient préciser certaines modalités d'application de la loi du 11 février 2005 sur l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

La circulaire interministérielle n° DGUHC 2007-53 du 30 novembre 2007[3] relative à l'accessibilité des établissements recevant du public, des installations ouvertes au public et des bâtiments d'habitation explicite certains points du décret du 17 mai 2006 et de l'arrêté du 1er août

[1] L'arrêté du 31 mai 1994, un arrêté du 1er août 2006, et l'arrêté du 21 mars 2007.
[2] http://www.coliac.cnt.fr/UserFiles/File/directive%20du%2013%20avril%202006.pdf
[3] Accessibilité des ERP, des installations ouvertes au public et des bâtiments d'habitation, Le Moniteur des travaux publics et du bâtiment, n°5435, 25 janvier 2008.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2006. Elle ajoute également des « recommandations » (qui ont été reprises dans les critères souhaitables utilisés dans nos recherches à Villeneuve d'Ascq et en Val-de-Marne).

Cette « *inflation réglementaire* [1]» est décriée par beaucoup. Nous pouvons nous interroger sur son utilité. N'est-elle pas nécessaire pour permettre aux décideurs, maîtres-d'œuvre, propriétaires, de connaître les bonnes pratiques en matière d'accessibilité ? Ou au contraire, certaines dispositions, comme par exemple le nombre de lux nécessaires pour éclairer une pièce, ne sont-elles pas superflues ou trop exigeantes ?

Nous ne détaillerons pas ici tous les aménagements préconisés mais il nous semble important de classer par catégories les points auxquels il faut faire attention lors de l'aménagement, et ce pour chaque type de handicap. Les textes précédemment détaillés décrivent les aménagements obligatoires pour les personnes en situation de handicap en fonction du cheminement qui est emprunté. Cette logique est conforme à la notion de « chaîne de déplacement » qui a été introduite par la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

Il est nécessaire de garder à l'esprit qu'il n'existe pas un exemple type de personne ayant une déficience. En effet, au sein de chacun des quatre grands types de déficiences, se trouve une multiplicité de réalités différentes. A titre d'exemple, une personne n'ayant plus l'usage d'un bras n'aura pas les mêmes difficultés, les mêmes besoins qu'une personne en fauteuil roulant et pourtant, elles souffrent toutes deux d'une déficience motrice. Il faudra toujours imaginer toutes les situations possibles pour parvenir à la solution optimale pour le maximum de personnes.

La déficience motrice

Cette déficience touche en France 13,4% de la population[2]. Selon le Ministère de la santé, le handicap moteur « *peut être dû à une malformation ou une maladie survenue in utero ou dans les premières années de la vie. Il peut survenir à la suite d'une maladie acquise plus tard ou de différentes formes de traumatismes. Un certain nombre de maladies sont évolutives et même lorsque la maladie est stable en elle-même, ses conséquences en termes de handicap peuvent*

[1] Rapport du Sénateur Nuss, page 145.
[2] Chiffre issu de l'enquête Handicap Incapacité Dépendance (HID), réalisée par l'Insee en 1999. Elle a permis de quantifier de manière précise la proportion de personnes handicapées au sein de la société française.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

s'accroître au cours de la vie par des déformations pendant la croissance ou des difficultés majorées par le vieillissement. »

Pour la déficience motrice, les obstacles les plus souvent rencontrés sont liés à des cheminements (largeur de passage, obstacle, sols meubles, glissants…), des changements de niveaux (escaliers, ascenseurs, pentes).

Même si le pictogramme symbolisant la déficience motrice représente une personne en fauteuil roulant, les autres handicaps doivent eux-aussi être pris en compte. La force exercée pour ouvrir une porte devra être contrôlée, les poignées doivent être préhensibles,… Ce symbole présente l'avantage d'être facilement compréhensible mais il présente également l'inconvénient de contribuer à la réduction de la déficience motrice à la personne en fauteuil.

La déficience visuelle

Elle se décline par quatre types de manifestations :

- L'atteinte de la vision centrale qui implique une baisse de l'acuité visuelle (vision de près et vision précise) ;
- L'atteinte de la vision périphérique où les sujets n'ont plus de perception visuelle possible autour d'un point de fixation ;
- La vision floue, qui implique une réduction de l'acuité visuelle par opacification des images ;
- Les atteintes visuelles d'origine cérébrale consécutives à un traumatisme ou à une lésion cérébrale.

Pour la déficience visuelle, le manque de contrastes lumineux, l'intensité de l'éclairage, la présence d'obstacles non contrastés ou non repérables sont des éléments qui posent problème de manière récurrente. La reconnaissance des formes et des caractères, la lecture en vision fine, l'orientation dans l'espace sont des activités difficiles pour cette partie de la population. Par conséquent, il est important de réfléchir à tout ce qui concerne les informations, pour faciliter les déplacements en toute autonomie des déficients visuels.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

La déficience auditive

Les principaux types d'affection auditive sont : les surdités (de perception, de transmission, héréditaires,…), la surdité brusque ou idiopathique, les acouphènes, la presbyacousie, le vieillissement de l'oreille, les traumatismes auditifs et la surdité de naissance.

Les déficients auditifs rencontrent des problèmes liés à la signalétique et aussi des problèmes d'éclairage, ce qui les empêche par exemple de lire sur les lèvres. De nombreux déficients auditifs éprouvent également des difficultés avec la lecture. La présence de pictogrammes, un éclairage suffisant et empêchant les contrejours sont donc nécessaires pour faciliter leurs déplacements et l'accès à un service.

La déficience intellectuelle

C'est une déficience des capacités intellectuelles qui ne doit pas être confondue avec les maladies psychologiques telles que la schizophrénie ou les psychoses. Toutefois, les déficiences mentales peuvent parfois être doublées de troubles psychologiques. Les origines du handicap mental sont diverses : à la conception (maladies génétiques, aberrations chromosomiques, incompatibilité sanguine…), pendant la grossesse (virus, alcool…), à la naissance (souffrance cérébrale du nouveau né, prématurité), ou encore postérieurs à la naissance (traumatismes crâniens, maladies virales…). Les conséquences sont durables, irréversibles et sont particulières à chaque individu. On dénombre plus de 3,9 millions de personnes[1] touchées par cette déficience.

Ces personnes rencontrent essentiellement des problèmes liés à la signalétique (manque de pictogramme sur les panneaux d'affichage, ce qui complique leur repérage dans l'espace), à la lecture, à la mémorisation des informations, au repérage dans le temps et dans l'espace. La perte de ces repères, le changement d'habitude sont susceptibles de créer des crises d'angoisse.

[1] Chiffre issu de l'enquête Handicap Incapacité Dépendance (HID), réalisée par l'Insee en 1999.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

Tableau 17 : Présentation des quatre types de déficiences

	Origine	Types d'affection	Taux de prévalence à la naissance	Principales incapacités et gênes
Déficience motrice	Malformation, maladie, traumatisme, …	Paraplégie, tétraplégie, myopathie, infirmité motrice cérébrale, hémiplégie	3 pour 1000	Pour les UFR : déplacement sur les sols meubles, glissants ou inégaux, franchissement des obstacles, des dénivelés (marches, pentes), des passages étroits, atteinte de certaines hauteurs, saisie des objets haut placés, utilisation des services (notamment les toilettes) Déplacements sur de longues distances, station debout sans appui, pénibilité des attentes longues.
Déficience visuelle	De naissance, vieillissement, traumatismes, …	Cécité, agnosie visuelle, forte myopie, mauvaise perception des couleurs...	1,5 pour 1000	Se repérer dans l'espace, s'orienter, déchiffrer la signalisation,…
Déficience auditive	De naissance, vieillissement, traumatismes auditifs, …	Surdité, acouphènes, presbyacousie, …		Comprendre des informations orales ou écrites,
Déficience intellectuelle	Maladie génétique, alcoolisme fœtal, maladie virale, traumatisme crânien, …	Trisomie, autisme, infirmité motrice cérébrale, syndrome du X fragile,…	3 pour 1000	Se repérer dans l'espace et le temps, déchiffrer la signalisation, comprendre des informations écrites ou orales complexes

Sources : B. CHABROL , J. HADDAD, 2006, Handicaps de l'enfant, Doin

Réalisation : C. BROUX, 2011

Thèse de Carole Broux, Lille 1, 2011

http://doc.univ-lille1.fr

La campagne de sensibilisation au handicap, réalisée par le Département du Val de Marne à l'automne 2009 (Cf. illustration n°31) permet, au moyen de caricature, une bonne compréhension des problèmes rencontrés par les personnes ayant des besoins particuliers.

Illustration 31 : Campagne de sensibilisation au handicap, Département du Val de Marne, 2009

Afin de rendre accessibles les E.R.P. et I.O.P. d'ici 2015, les propriétaires doivent réaliser un diagnostic pour envisager les travaux à réaliser. Il apparaît[1] que les principaux problèmes relevés tiennent à la signalétique et au repérage, au franchissement des zones d'entrée, aux largeurs et repérage des portes, à l'aménagement des escaliers pour les malvoyants ainsi qu'à l'adaptation des sanitaires.

Les bâtiments les plus anciens et qui n'ont pas subi de rénovation sont ceux pour lesquels le coût des travaux de mise en accessibilité sera le plus important. D'une manière générale, on peut estimer qu'un tiers des bâtiments présente une situation plutôt satisfaisante tandis que deux tiers présentent des problèmes sérieux. Cependant, cette analyse est remise en question par les résultats obtenus sur la commune de Villeneuve d'Ascq. Les établissements scolaires des années 1970 peuvent demander plus de travaux ou des travaux plus coûteux (création d'un ascenseur) que des bâtiments plus anciens. Par exemple l'école Louise de Bettignies, conçue de plain-pied, est par

[1] SERRUS J-P, directeur d'Accèsmétrie, société spécialisée dans le diagnostic accessibilité, cité dans Le Moniteur, n° 5438, 15 février 2008.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

conséquent plus adaptée à des personnes se déplaçant en fauteuil roulant qu'un établissement comptant plusieurs étages. Cette école compte pourtant parmi les écoles les plus anciennes de la commune.

Les aménagements envisageables sont donc nombreux et variés en fonction des types de déficiences. De plus, les personnes atteintes d'une déficience en présentent souvent plusieurs. Pour cette raison, et aussi parce que les aménagements doivent être bénéfiques pour tous, il faut être vigilant à ne pas créer d'aménagement adapté à un type de déficience mais gênant voire infranchissable pour un autre type de déficience.

B- Les aménagements incompatibles les uns avec les autres

Lors de la réalisation des aménagements, il faut être vigilant afin qu'un dispositif qui facilite le déplacement d'une catégorie de la population ne soit pas une gêne pour une population présentant un autre type de déficience. Par exemple, les longs couloirs droits qui présentent l'avantage, pour les personnes se déplaçant en fauteuil électrique, de pouvoir prendre de la vitesse et de relâcher leur attention sont trop longs pour les personnes se déplaçant avec difficulté. De la même manière, les sols totalement plats qui ne présentent aucun obstacle pour les personnes en fauteuil peuvent se révéler glissants et dangereux pour les personnes ayant des difficultés d'équilibre. Les extincteurs placés dans les couloirs sont un bon exemple d'équipement pouvant être une gêne pour certains types de déficience s'ils sont mal placés. Ils doivent tout d'abord répondre aux règles de sécurité. Dans les établissements de type « cité scolaire » des années 1960, ils sont généralement placés au même endroit à chacun des étages, ce qui présente l'avantage de les situer facilement mais les personnes atteintes d'une déficience intellectuelle se repéreront moins aisément dans les étages. A cela s'ajoute le fait qu'au sein d'une catégorie de déficience, les difficultés rencontrées par chaque individu sont spécifiques. Cette difficulté devrait être prise en compte dans la réalisation des études d'accessibilité. Il peut être envisagé d'y faire des distinctions au sein d'une déficience. Par exemple pour la déficience visuelle, il peut être envisagé de faire une distinction entre les personnes aveugles et les malvoyants.

De la même manière, les différences sont encore plus grandes chez les personnes déficientes motrices. Une personne utilisatrice de fauteuil roulant rencontre des obstacles totalement différents de ceux rencontrés par une personne souffrant de difficultés de préhension.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Lors de la réalisation de nouveaux équipements ou lors de rénovation, outre les aménagements classiques, il sera indispensable de réfléchir à des aménagements nouveaux, de trouver des solutions efficaces pour la majorité, sans gêner la minorité.

La loi du 11 février 2005 vise tous les types de déficience, la difficulté est donc de concevoir des aménagements destinés à des catégories de populations qui étaient jusque là « laissées pour compte ».

La définition du terme « accessible » est donnée par l'article R111-18-1 du Code de la construction et de l'habitation : *« Est considéré comme accessible aux personnes handicapées tout bâtiment d'habitation collectif ou tout aménagement lié à un bâtiment permettant à un habitant ou à un visiteur handicapé, avec* ***la plus grande autonomie possible****, de circuler, d'accéder aux locaux et équipements, d'utiliser les équipements, de se repérer et de communiquer. Les conditions d'accès des personnes handicapées doivent être les mêmes que celles des autres publics ou, à défaut, présenter une qualité d'usage équivalente. »* Au contraire, un bâtiment ou un service adapté comporte des aménagements spécifiques permettant aux personnes atteintes d'une forme de déficience d'y accéder. (exemple : une rampe d'accès à côté d'un emmarchement d'une entrée principale,…) Un ERP peut être adapté à une forme de déficience et pour autant ne pas être accessible. La notion d'autonomie est difficile à apprécier. Que faut-il entendre par « la plus grande autonomie possible » ?

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

III - UN MODELE D'AMENAGEMENT PRENANT EN COMPTE LES BESOINS DE CHACUN

Un établissement totalement accessible, et non pas adapté, éviterait certaines erreurs couramment rencontrées dans des dispositifs ayant vocation à faciliter la vie des personnes en situation de handicap. Un tel établissement devrait prendre en compte toutes les déficiences et non pas être adapté uniquement pour la déficience motrice, par exemple. Au-delà de la compatibilité des aménagements les uns avec les autres, en fonction du type de déficience concernée, il faut également prendre en compte l'intégration des personnes en situation de handicap au sein de la société des « valides ». Quels seraient les aménagements à réaliser pour que cette intégration soit effective ?

A- Les écueils à éviter

Le danger lors de la réalisation d'un aménagement pour un type de déficience particulière est d'avoir une réalisation efficace à court terme seulement. Un tel procédé est critiquable car il répond à des besoins précis et donc ce qui a été mis en place pour l'un n'est pas toujours susceptible de servir pour un autre enfant. De la même manière, des politiques spécifiques en faveur de catégories de personnes précises, atteintes d'une même pathologie, ont été menées (par exemple les autistes…). Cela présentait l'avantage de prendre en considération des difficultés rencontrées spécifiquement par des catégories identifiées mais le risque est alors d'occulter les rapprochements qui doivent être faits entre des pathologies différentes mais qui ont les mêmes besoins. Afin de ne pas créer un aménagement présentant des lacunes du même type, il faut prendre en compte tous les types de déficience simultanément.

De plus, intégrer l'aménagement dans son environnement, ne pas en faire un aménagement à l'écart ou différent des aménagements conçus pour tous est une manière d'affirmer la volonté de fondre l'élève dans la masse ou tout au moins ne pas attirer l'attention sur sa différence. « *La plus ou moins grande visibilité des aménagements et des personnes handicapées peut également être*

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

interprétée comme les indices d'une volonté politique. En effet, on peut supposer que l'intégration des aménagements et leur identification, quelle qu'elle soit, est le signe de cette volonté affichée qui, consciente de la présence d'étudiants handicapés dans sa communauté, souhaite montrer qu'elle les considère comme des étudiants à part entière dont les besoins sont reconnus, intégrés mais aussi identifiés, cette identification étant le signe de cette reconnaissance. »[1]. « *En effet, si certains aménagements ne sont utilisables que par certaines personnes, ils sont identifiés par ceux qui n'y ont pas accès comme des aménagements différents et à part. Il y a alors identification de l'aménagement mais aussi de ses utilisateurs. Ces derniers peuvent être considérés comme des gens à part ou privilégiés car ils ont un droit que les autres n'ont pas. »* [2]. Même si les bénéficiaires de ces aménagements se sentent exclus et non pas privilégiés ! En voulant créer des dispositifs pour permettre aux élèves et étudiants handicapés d'accéder aux mêmes établissements scolaires que les autres élèves, le risque serait de les stigmatiser voire de créer une nouvelle forme de ségrégation à l'intérieur de l'établissement ordinaire. Le fait de créer un aménagement spécifique pour les populations déficientes est une manière de mettre en évidence cet aménagement qui risque ainsi d'être considéré comme « laid », ce qui est l'adjectif qui revient souvent lorsque l'on parle d'aménagement accessible.

La difficulté est de prendre en compte les besoins spécifiques de chacun, de palier ces difficultés sans en faire un élément distinct du groupe. L'objectif est de « banaliser » cet individu pour mieux l'intégrer au groupe dans lequel il est amené à évoluer, tout en gardant à l'esprit que chaque individu est différent et que ces différences font la richesse de la société dans laquelle nous évoluons.

B- L'exemple de l'école de musique Rameau

L'école de musique Rameau est un des 308 établissements recevant du public de la commune de Villeneuve d'Ascq. Elle est située dans l'ancien groupe scolaire primaire Saint-Exupéry et la configuration actuelle des locaux est encore proche de celle d'un établissement d'enseignement (des travaux de gros œuvre ne seraient pas nécessaires pour transformer l'école de musique en école).

En reprenant le cheminement usuel, à la matière d'un usager lambda, et donc ainsi en

[1] MAGIMEL C., La place du handicap et des étudiants handicapés à l'université – Accessibilité et usages en Ile-de-France et au Québec, Thèse de Sciences de l'éducation, Paris, UNIVERSITE RENE DESCARTES – PARIS 5 FACULTE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES-SORBONNE 2004, page 61.
[2] MAGIMEL C., Op. Cit., 2004, UNIVERSITE RENE DESCARTES – PARIS 5 FACULTE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES-SORBONNE, page 256.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

respectant la logique de la chaîne de déplacements, nous pouvons faire l'analyse suivante de ce bâtiment :

Devant le bâtiment, un aménagement de type « bateau » permet le passage d'un U.F.R. (ressaut inférieur à 2 cm de hauteur), un passage piéton est situé à la perpendiculaire du « bateau ». L'interface entre la parcelle sur laquelle se situe le bâtiment, et la voirie est réalisée par un escalier. Cet escalier est doublé d'une rampe d'accès qui respecte la réglementation (pourcentage correct, présence de palier de repos en haut et en bas de la pente et au changement de direction). L'escalier devrait toutefois comporter des nez de marche contrastés et la main-courante devrait dépasser de la largeur d'une marche en haut et en bas de l'escalier. La main-courante devrait être contrastée et une bande d'éveil de vigilance devrait être située en haut de l'escalier. (*Illustration 32*)

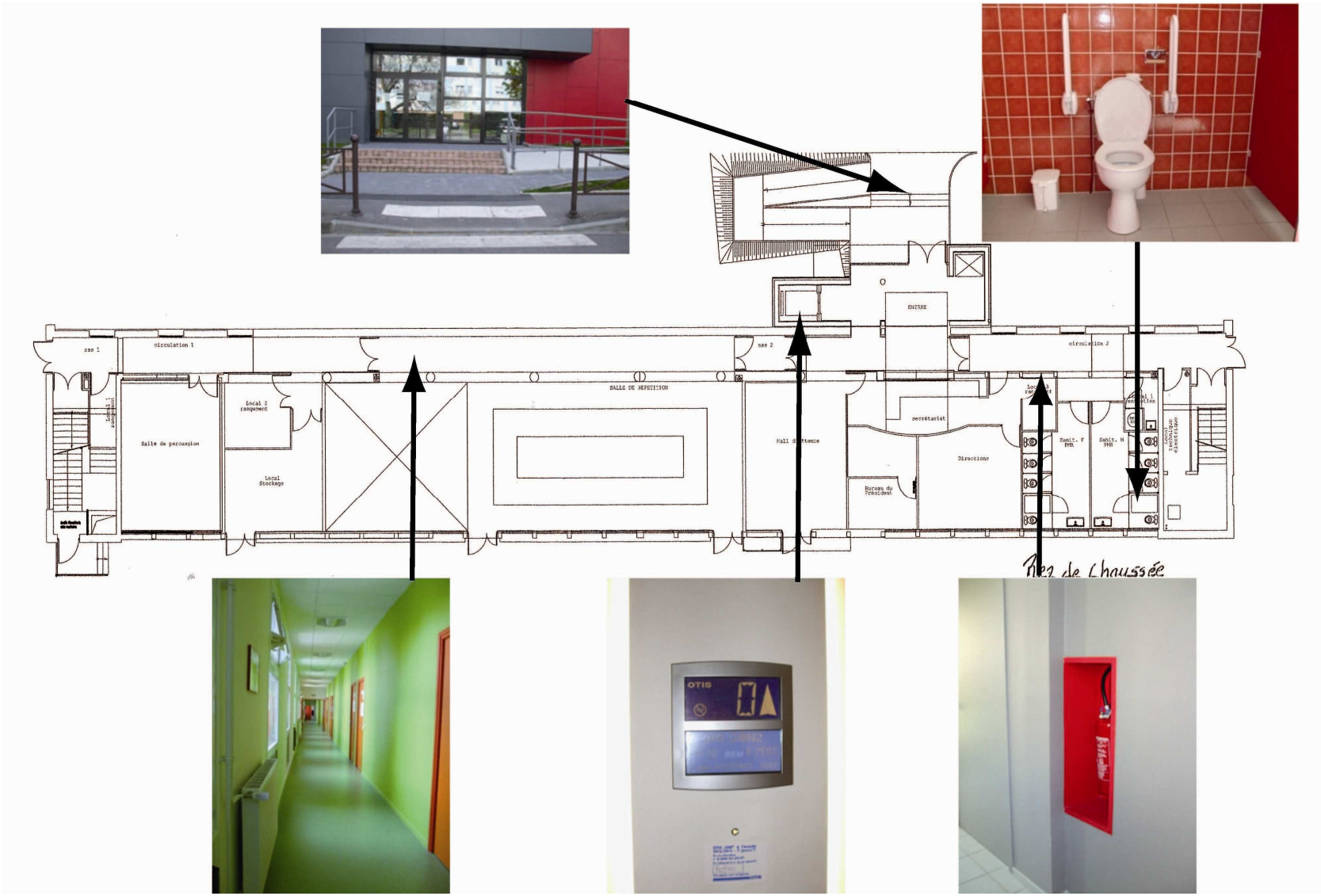
Le couloir présente une largeur supérieure à 140 cm. Il n'existe pas d'obstacle en saillie dans le cheminement car les éléments posant fréquemment problème (comme l'extincteur) ont été situés de telle sorte qu'ils ne créent pas d'obstacle. De plus, la couleur du caisson dans lequel est placé cet élément de sécurité est telle qu'il existe un contraste entre l'extincteur et le mur, ce qui permet à une personne déficiente visuelle de le repérer. Un autre exemple de couloir nous montre que les portes sont contrastées. Il est toutefois dommage qu'elles ne soient pas de couleurs différentes les unes par rapport aux autres (ce qui permettrait à un déficient intellectuel, à un enfant de s'orienter, de reconnaître les différentes salles qu'elles desservent).

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

Illustration 32 : Les bons aménagements de l'école de musique Rameau (Villeneuve d'Ascq)



Données : Carole BROUX, Onada, Commune de Villeneuve d'Ascq, 2008

Réalisation : C. BROUX

Thèse de Carole Broux, Lille 1, 2011

http://doc.univ-lille1.fr

Chaque niveau accessible avec des sanitaires aménagés comporte un cabinet d'aisance aménagé pour les personnes en fauteuil roulant. Il existe un espace de manœuvre de 150 cm de diamètre dans le cabinet, la porte se referme une fois entré dedans. Deux barres latérales permettant l'appui d'une personne adulte sont situées de part et d'autre du cabinet, ce qui va au-delà des exigences réglementaires. De plus, ces barres sont contrastées (ce qui n'est pas imposé par la réglementation). La cuvette répond aux bonnes dimensions de hauteur et d'écartement par rapport au mur où se trouve la barre d'appui, et l'éclairage est suffisant.

Les salles de classes ont été réaménagées de sorte que le seul élément ne répondant pas à la réglementation accessibilité actuelle est l'absence de contraste des commandes usuelles, ce qui peut facilement être corrigé à moindre frais.

Les étages de l'école de musique sont accessibles pour une personne atteinte d'une déficience motrice puisqu'un ascenseur dessert les étages. Cet ascenseur présente un degré d'accessibilité assez bon puisque les dimensions répondent à la réglementation mais les commandes ne sont pas suffisamment contrastées, il n'y a pas d'équipement de boucle à induction magnétique[1] pour l'information de tous et aucune signalétique ne mène à l'ascenseur adapté. Cet ascenseur n'est pas en libre accès (il est nécessaire de demander la clé à l'accueil), ce qui est un élément de stigmatisation des personnes qui l'utilisent.

Sur l'ensemble du bâtiment, aucun obstacle rédhibitoire n'a été constaté.

Le coût estimatif pour rendre l'école de musique Rameau totalement accessible au sens de la réglementation actuelle serait de 13 580 euros si on tient compte de l'ensemble de l'établissement (bâtiment principal de deux étages, studios de musique qui sont dans un bâtiment annexe et cheminements extérieurs situés sur la parcelle cadastrale de l'école de musique.) Notons que le coût de la réhabilitation de ce bâtiment (remis en service courant 2007) avait été d'environ 1 million d'euros pour une superficie de 1728 mètres carrés si on ne tient compte que du bâtiment principal. Cette réhabilitation avait déjà dû prendre en compte la nouvelle législation en matière d'accessibilité mais tous les décrets d'application n'étaient pas parus lors de la réalisation des travaux. Notons toutefois que, du fait de l'utilisation faite de ce bâtiment (école de musique), certains aménagements particuliers ont été réalisés (acoustique) et ont fortement augmenté le coût des travaux.

Les bons exemples où aucun élément ne serait une gêne à l'accessibilité sont encore très rares du fait du peu de recul de la loi du 11 février 2005. Sur les 314 diagnostics que nous avons réalisés sur la commune de Villeneuve d'Ascq, tous les bâtiments présentaient des anomalies. Et

[1] Il s'agit d'un dispositif complémentaire à l'appareil auditif, qui permet de réduire le bruit de fond et ainsi obtenir une meilleure réception de sons sélectionnés sur les lieux équipés.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

même d'un point de vue strictement réglementaire, aucun bâtiment accessible n'a été rencontré. Les personnes formées pour rendre accessibles les bâtiments sont peu nombreuses et des solutions techniques n'existent pas pour toutes les situations. De plus, les dérogations viennent réduire le champ d'application de cette loi. Le législateur a tenté, à plusieurs reprises, de revenir sur ces dérogations, notamment au travers de la loi de finances.

Des solutions à l'accessibilité commencent à se développer, par exemple les poignées de porte allongées qui permettent d'augmenter la distance entre le mur et l'extrémité de la poignée (*Cf. illustration 33*). Ces solutions existaient déjà dans des établissements spécifiques comme par exemple les hôpitaux. Cependant, la durée de vie de ces équipements reste encore mal connue. De plus, les architectes qui pensent à les utiliser sont encore peu nombreux. De nombreuses sociétés développent de nouveaux produits pour répondre à la problématique dite « nouvelle » qu'est l'accessibilité.

Illustration 33 : Maison pastorale de Tourcoing

Photographie : C. BROUX, Onada, 2010

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

CONCLUSION CHAPITRE SIX

En conclusion de ce chapitre, nous pouvons retenir que la mise en accessibilité répond à une obligation légale mais que cette obligation n'entraînera pas nécessairement l'accessibilité de l'ensemble des établissements scolaires français pour toutes les déficiences. L'accessibilité est considérée, du fait de sa méconnaissance, comme une contrainte supplémentaire, tant en termes de coût que d'obstacle à l'esthétisme et à la créativité des architectes. Mais l'expérience, la pratique montrent que l'accessibilité est également une opportunité de faire différemment, ce que nous démontrerons dans le chapitre suivant.

Chacun des grands types de déficience implique des aménagements spécifiques, et même des personnes ayant un même type de déficience n'auront pas les mêmes besoins. Chaque personne a des besoins spécifiques, qu'il faut prendre en compte sans pour autant créer de nouveaux obstacles. Néanmoins, des aménagements qui conviennent à tous existent.

S'il fallait encore mettre l'accent sur l'importance de l'accessibilité des établissements, nous ne retiendrions que ces propos tenus par une personne déficiente motrice lors d'un entretien que nous avons mené : *« Il devait y avoir des marches mais franchement je n'en ai aucun souvenir : c'est révélateur, non ? Ce dont je me rappelle, c'est qu'en seconde, à la suite d'une visite médicale chez le spécialiste j'ai eu très mal au genou à ne plus pouvoir poser le pied par terre pendant deux mois je mangeais donc dans la loge de la concierge on m'apportait mon plateau c'est pour ça que je pense qu'il y avait des marches. »*[1]

Si un établissement scolaire accessible est la condition sine qua non pour qu'un élève en situation de handicap puisse avoir accès à la vie en société, il faut en outre que ce bâtiment s'inscrive dans un environnement accessible, ce que nous allons voir dans le chapitre suivant.

[1] ID-1

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

CHAPITRE 7

L'ECOLE DANS LA VILLE : LA MISE EN ŒUVRE D'UNE CHAINE D'ACCESSIBILITE POUR UNE MEILLEURE INTEGRATION SOCIALE

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Nous venons de démontrer qu'il est possible de rendre les établissements scolaires accessibles à tous et pour un budget certes plus élevé mais pas disproportionné par rapport à un aménagement qui ne prendrait pas en compte toutes les règles d'accessibilité. Mais est-il pour autant réaliste de vouloir rendre accessible toute la ville ?

Dans quelle mesure la mise en accessibilité des établissements scolaires constitue-t-elle un investissement pour l'avenir ? Quels en sont les inconvénients et les bénéfices ? Quel est l'impact de la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire ? En d'autres mots, nous pouvons nous demander en quoi l'accessibilité structurelle (les aménagements) participe à l'intégration sociale des populations d'enfants et étudiants handicapés, et même, plus largement, de toutes les personnes amenées à fréquenter l'école ? Est-ce que ce phénomène influence d'autres questions que celles de scolarité au sens strict ? (cadre de vie, économie locale, aspects sociaux...)

Généralement, on peut observer une réaction de rejet face à l'intégration des personnes handicapées en milieu ordinaire. Si ce rejet était fondé sur des données objectives telles que l'absence d'avantage avéré pour les enfants en situation de handicap, la création de préjudice pour les autres enfants,… il semblerait juste de s'interroger sur l'utilité de rendre accessibles les établissements scolaires. L'absence d'efficacité de la scolarisation en milieu ordinaire, le risque de préjudice aux autres enfants (retard…) et à la société dans son ensemble (nécessité de personnel supplémentaire, augmentation des coûts engendrés par la mise en accessibilité des locaux, besoin de matériel spécifique…) seraient à comparer avec les avantages apportés par la scolarisation de tous en milieu ordinaire. Si les apports humains de la mise en accessibilité s'avéraient non négligeables pour la société, il conviendrait d'analyser le potentiel de mise en accessibilité de ces bâtiments, les besoins des populations handicapées (l'existant ne suffit-il pas, est-il nécessaire de tout rendre accessible ?).

De plus, la vraie nécessité n'est-elle pas de rendre la société accessible et pas seulement les établissements scolaires, n'est-ce pas la véritable attente des populations déficientes ?

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

I- LA DIFFUSION DE L'ACCESSIBILITE SUR L'ENSEMBLE DU TERRITOIRE : LE PREALABLE A UNE INTEGRATION SOCIALE.

Quelles seraient les conséquences de la mise en accessibilité d'un établissement scolaire si les autres bâtiments, la voirie, les transports qui l'entourent ne sont pas accessibles pour tous ?

Nous avons vu dans la première partie que pendant longtemps les personnes déficientes étaient confinées dans des espaces clos, en dehors de la ville. Aussi est-il légitime de s'interroger sur la présence d'établissements scolaires accessibles dans un territoire qui ne le serait pas. Cela nous amène à nous interroger sur la possibilité de diffusion de l'accessibilité.

"La diffusion est à la fois l'action, et le résultat de l'action, de se répandre, ou de transmettre et de propager de manière uniforme. Elle s'exprime donc par tous les déplacements qui, quelle qu'en soit la force motrice, cherchent a répandre quelque chose de manière homogène dans un système, tendant ainsi à le faire passer d'un état d'équilibre à un autre état d'équilibre quand, sous des conditions données, le système est saturé, ses capacités d'absorption ayant été épuisées."[1]

Afin de permettre cette diffusion spatiale de l'accessibilité, plusieurs conditions doivent être remplies :

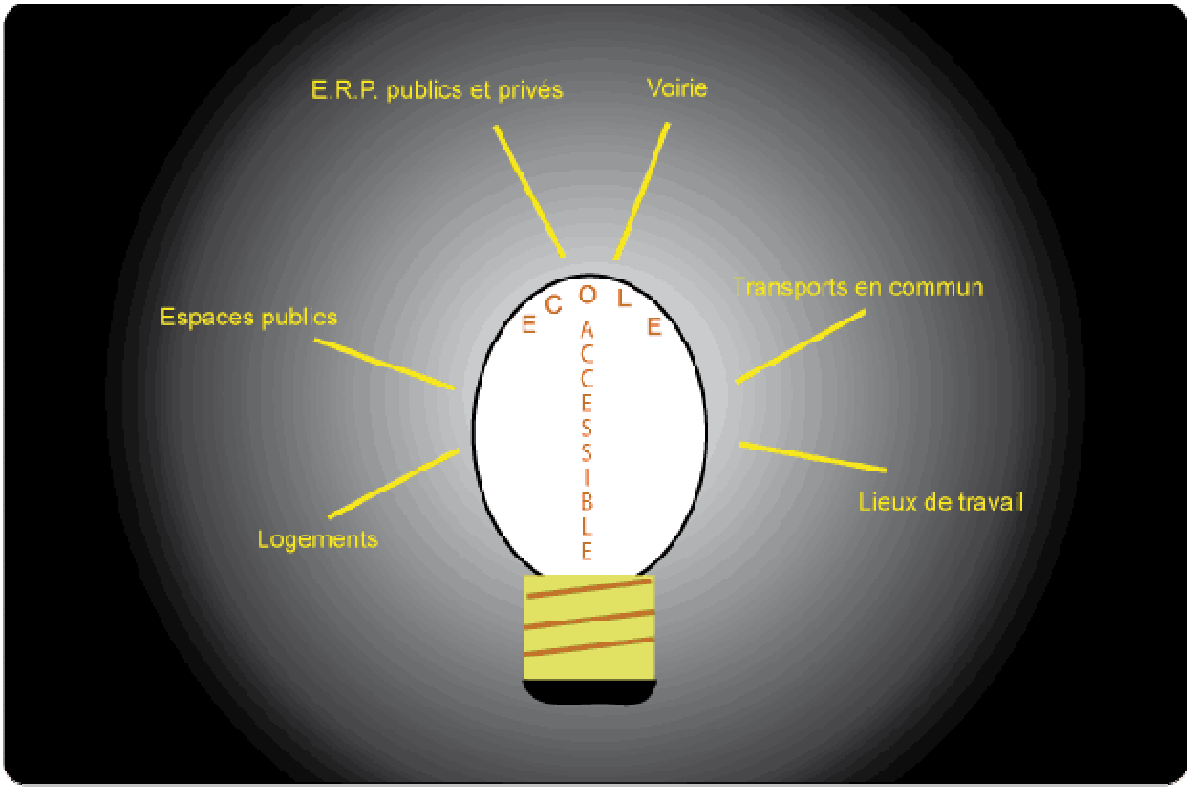
- l'accessibilité doit apparaître en un lieu, être apte au déplacement et s'imposer en tant qu'innovation.
- le lieu d'apparition de l'innovation doit être capable de devenir un foyer émetteur.
- il faut qu'il existe un milieu d'accueil susceptible de favoriser une propagation rapide.

[1] SAINT-JULIEN T., *Diffusion spatiale*, Hypergeo, 2004

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- enfin, il ne faut pas de risque d'interruption du processus de diffusion. Pour cela, la force de propagation doit être suffisamment grande et le temps de propagation suffisamment long.

Illustration 34 : Les établissements scolaires : foyer émetteur de l'accessibilité dans la ville.



Réalisation : C. BROUX, 2011

Une mise en parallèle des établissements scolaires et des salles de sport situées à proximité (c'est-à-dire dans un rayon de 50 mètres, 100 mètres et 200 mètres, distances facilement parcourues à pied par une personne n'ayant aucune difficulté de mobilité) nous permet d'élaborer la carte n°12. Cette démarche permet de définir les salles de sport qui pourraient être rendues accessibles les premières (celles les plus proches des écoles, par exemple). Cette priorité donnée aux E.R.P. les plus proches des groupes scolaires aurait l'avantage de rendre accessibles dans un premier temps des bâtiments proches les uns des autres, ainsi des zones accessibles se constitueraient et la propagation de l'accessibilité pourrait se faire en « tâche d'huile ». Les salles de sport sont généralement fréquentées par les élèves des établissements d'enseignement qui se trouvent à proximité.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

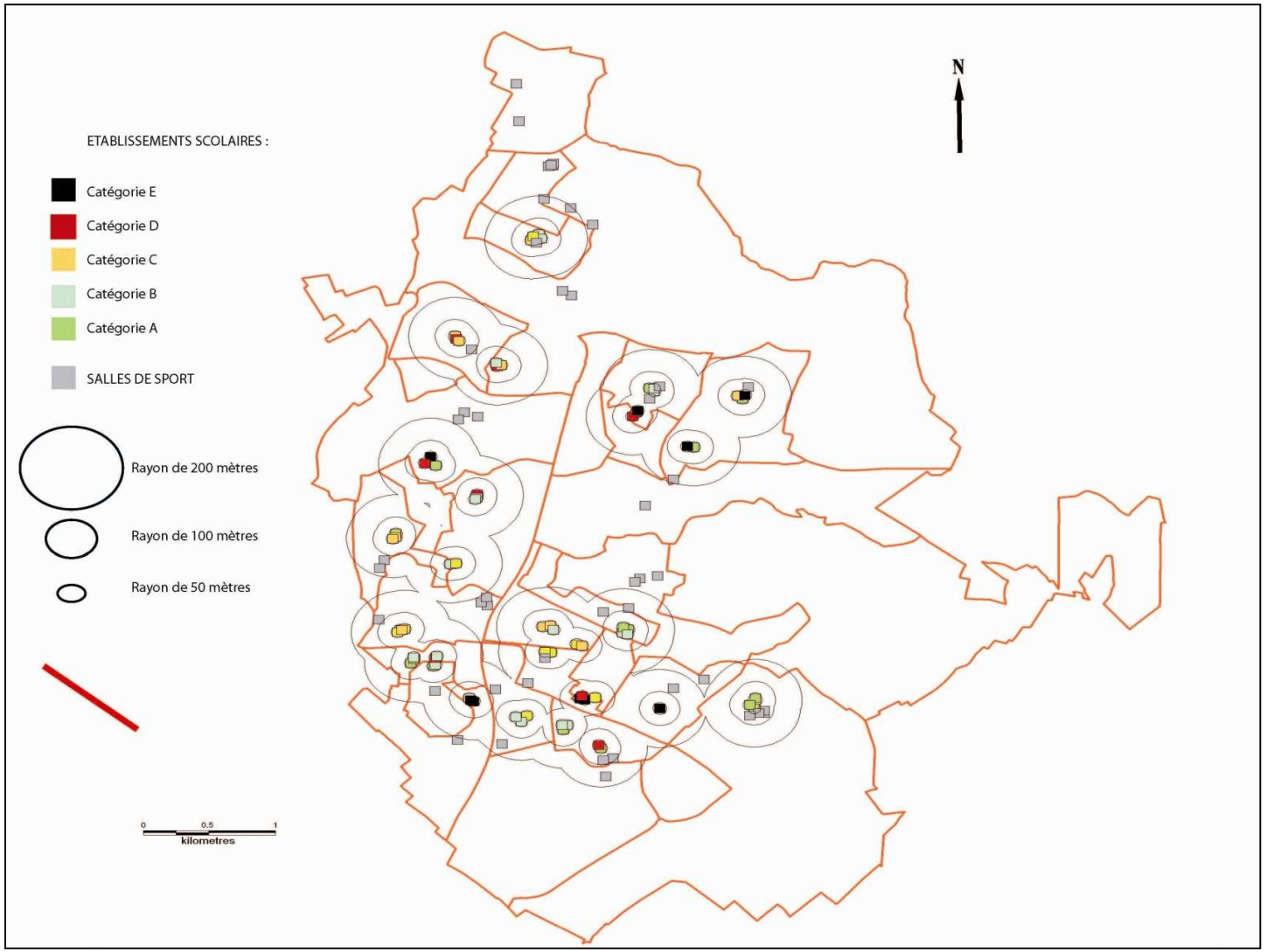
La carte nous indique que les salles de sport situées à proximité des établissements scolaires sont nombreuses à Villeneuve d'Ascq. Une première démarche de mise en accessibilité des complexes sportifs pourrait être de rendre accessibles ceux situés à proximité des écoles, dans un premier temps. Certains complexes sportifs sont spécialisés (terrains de tennis, piscines,…) mais d'autres permettent la pratique de plusieurs sports sur le même espace. Des travaux d'accessibilité de ces espaces, les plus proches des établissements scolaires, répondraient à une logique de diffusion de l'accessibilité, satisferaient aux besoins du plus grand nombre et seraient une réponse pour les collectivités qui ne savent pas comment définir les priorités du chantier de la mise en accessibilité.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

Carte 12 : les groupes scolaires en fonction de leur indice de gêne pour une personne déficiente motrice et les salles de sport à proximité



Rappel : les indices de gêne sont ceux que nous avons examinés dans le chapitre 5. Ainsi, un établissement de catégorie A sera totalement accessible alors qu'un établissement de catégorie E ne le sera pas du tout.

Réalisation : C. BROUX, 2009
Données, C.BROUX, Onada, 2008

Thèse de Carole Broux, Lille 1, 2011

http://doc.univ-lille1.fr

Dans une ville inaccessible, les enfants qui auraient suivi une scolarité dans un établissement adapté ne seraient pas préparés à affronter les obstacles quand ils seront adultes. A l'heure actuelle, certains enseignants[1] considèrent qu'accepter les enfants en situation de handicap à l'école ordinaire n'est pas une manière de leur rendre service. En effet, ces enfants ayant des besoins particuliers, il leur faut un apprentissage spécifique (en école spécialisée) pour que plus tard ils soient en mesure d'affronter un environnement hostile. Il est évident qu'il reste et restera toujours des situations particulières, des personnes pour lesquelles des aménagements spécifiques seront nécessaires.

Cette possibilité de la diffusion de l'accessibilité à l'ensemble du territoire nous amène à nous poser la question du bienfondé cette diffusion de l'accessibilité. Au-delà de l'obligation légale, est-il utile de diffuser l'accessibilité à l'ensemble du territoire ? Est-ce possible au regard des moyens humains, financiers et techniques disponibles ? Comment ? Quels sont les domaines qui doivent être concernés (voirie, transports, logements, espaces publics,…) ? Quels sont les documents qui permettent d'y parvenir et donc quelles sont les autorités (instances) qui doivent intervenir ?

Les acteurs compétents sur un même territoire sont nombreux : Commune, intercommunalité, Département, Région, Etat.

Nous avons constaté qu'améliorer l'accessibilité physique d'un bâtiment est profitable pour l'ensemble de la population qui sera à un instant de sa vie en situation de handicap. L'accessibilité peut également avoir des retombées bénéfiques dans des domaines autres que le domaine social.

[1] HOLT L., (Dis)abling children in primary schools micro-spaces : geographies of inclusion and exclusion, Health and place 9 (2003) 119-128.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

II- RENDRE LA VILLE ACCESSIBLE : UNE UTOPIE OU UNE NECESSITE ?

Il apparaît évident qu'il est impossible de rendre tous les établissements scolaires accessibles à court terme, et ce pour deux raisons principales : les moyens techniques et humains qualifiés manquent pour procéder à cette mise en accessibilité (A), et le coût de la mise en accessibilité est très important (B).

A- Le manque de moyens pour, à court terme, rendre accessible tout le territoire

L'accessibilité étant à présent une obligation dont le non-respect sera sanctionné, existe-t-il des moyens humains et techniques suffisants pour réaliser la mise en accessibilité du cadre bâti d'ici 2015 ?

1- Les moyens humains peu formés

Conscients de l'impossibilité de rendre accessibles immédiatement tous les établissements scolaires, les rédacteurs de la loi du 11 février 2005 ont prévu un délai : ce n'est qu'en 2015, soit dix ans après l'entrée en vigueur de la loi, que les établissements scolaires devront être accessibles. Cependant, le délai reste malgré tout très court pour permettre de rendre l'ensemble du patrimoine immobilier scolaire français accessible, d'autant plus qu'il faut d'abord réaliser les diagnostics.

Les diagnostics immobiliers se sont multipliés ces dernières années (amiante, énergie…) et les diagnostiqueurs ne sont pas encore suffisamment nombreux à être formés. D'autre part, des cabinets d'étude élaborent ces diagnostics sans toujours avoir la formation nécessaire. Or, il n'existe pas de certification (comme c'est le cas pour d'autres diagnostics immobiliers), mais depuis avril 2009, le diagnostiqueur doit pouvoir justifier d'une formation ou d'une compétence en matière d'accessibilité du cadre bâti[1], sans que le contenu de cette

[1] Article R111-19-9 du Code de la construction et de l'habitation.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

formation ne soit précisé. Le maître d'ouvrage, le propriétaire ou l'exploitant de l'E.R.P. devra donc choisir son diagnostiqueur selon ses propres critères. A titre d'exemple, nous pouvons citer une bonne connaissance de l'accessibilité, la capacité de réaliser une analyse fonctionnelle générale du bâtiment, la capacité à appréhender la faisabilité d'une opération au niveau d'une étude de programmation,…[1] Comme nous l'avons vu précédemment, les résultats peuvent être très différents en fonction de la méthode et de l'outil de diagnostic utilisés. Cette hétérogénéité dans la qualité du travail sera amplifiée par l'absence de formation uniformisée. De plus, il sera utile d'avoir un travail uniforme à l'échelle du territoire. La collectivité locale devra avoir une vision d'ensemble de son territoire pour rendre accessible l'ensemble de la chaîne d'accessibilité et ainsi réaliser son Plan de Mise en Accessibilité de la Voirie et des Espaces Publics (P.A.V.E.). Rappelons que l'accessibilité de la chaîne de déplacements consiste à prendre en compte le parcours de la personne de la sortie de son domicile, son cheminement sur les voies publiques, l'usage dans les transports en commun jusque les équipements, espaces ou établissements ouverts au public.

Les obligations nouvelles (imposées par le Grenelle de l'environnement, par exemple) auxquelles s'ajoutent les obligations relatives à l'accessibilité vont entraîner une augmentation des travaux à réaliser. Les spécialistes du bâtiment seront-ils en mesure d'assumer ces travaux dans les délais impartis, alors même que ces travaux sont nouveaux puisqu'ils doivent prendre en compte les quatre types de déficiences ? Des formations à destination de ce public se mettent en place mais ne sont pas obligatoires.
Les délais pour rendre accessible sont très courts, devant l'ampleur de la tâche à accomplir. C'est une compétence nouvelle qui a été confiée aux collectivités locales sans que les financements leurs soient alloués. Une des interrogations est donc de savoir comment seront financés les aménagements en termes d'accessibilité ?

2- L'aspect technique est encore mal connu

Alors que les normes de sécurité ont la même valeur que les normes d'accessibilité, il semble qu'elles priment encore dans la délivrance des permis de construire. L'article 42 de la loi du 11 février 2005 indique que les mesures de sauvegarde et de sécurité de l'article L123-2 du Code de la construction et de l'habitation doivent tenir compte des besoins particuliers des personnes à mobilité réduite. Ces règles ont subi des modifications : le décret n°2009-1119 du

[1] Le Moniteur, n°5528, 6 novembre 2009, cahier détaché n°3, pages 9 et svtes.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

16 septembre 2009 est venu modifier notamment les règles d'évacuation. Les quotas qui étaient jusque là instaurés sont supprimés et la notion d' « *évacuation rapide et en bon ordre de la totalité des occupants* [1]» est insérée. Ainsi, les ambitions de la loi handicap ont été intégrées et l'égalité de tous est respectée. L'évacuation différée des usagers à mobilité réduite ne doit plus être la règle mais devient l'exception.

Les normes en matière d'accessibilité ne semblent pas, ou peu, être connues par les architectes, même en ce qui concerne la déficience motrice alors que l'accessibilité aux utilisateurs de fauteuil roulant est obligatoire depuis 1975. Quand ces normes sont connues, elles sont parfois écartées au profit de considérations esthétiques : ce qui est accessible est souvent assimilé à quelque chose de laid or c'est loin d'être toujours le cas. Le mouvement architectural à l'origine de la conception universelle (*universal design*[2]) en est la preuve. Ce mouvement prône une architecture favorisant l'accès à tous, personnes déficientes ou non, et donc l'esthétisme dans les réalisations. La formation des architectes est prévue et réaffirmée par la loi de 2005. Le décret n° 2007 – 436 du 25 mars 2007 définit les domaines d'activités concernés par l'obligation de formation des professionnels. Ce décret prévoit que les formations qui conduisent aux diplômes, titres et certifications préparant à des professions dont l'objet est la conception ou la réalisation de bâtiments, de lieux spécialement aménagés pour être ouverts au public, ainsi que d'installations ou d'équipements susceptibles d'y être incorporés, ou relevant de domaines d'activités spécifiques, doivent comporter un enseignement à l'accessibilité aux personnes handicapées[3]. Nous pouvons espérer que, si la notion d'accessibilité est enseignée aux architectes, elle sera mieux mise en œuvre et sera alliée à des considérations esthétiques, et pourrait même devenir une source d'inspiration. Plusieurs architectes rencontrés nous indiquent que lorsque les normes d'accessibilité sont connues et que l'architecte veut les mettre en œuvre, elles sont ressenties comme étant une contrainte supplémentaire (contraintes techniques, financières, esthétiques, nécessité d'utiliser plus d'espace…).

Il existe trois cas prévus par les textes et pour lesquels des dérogations peuvent être accordées : les causes techniques, la préservation du patrimoine et la disproportion manifeste entre les améliorations apportées et leurs conséquences.

L'article R111-19-10 du Code de la construction et de l'habitation[4] prévoit les

[1] Codifié à l'article R123-4 du Code de la construction et de l'habitation.
[2] Voir définition page 60.
[3] Accessibilité, Lettre d'information sur l'accessibilité – Numéro 24 – juillet 2007.
[4] A l'extérieur et, le cas échéant, à l'intérieur d'un établissement recevant du public classé au titre des monuments historiques en application des articles L. 621-1 et suivants du code du patrimoine, inscrit au titre des monuments

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

dérogations aux dispositions à la mise en accessibilité en cas de contraintes liées à la conservation du patrimoine architectural. Cette dérogation est valable pour les ERP existants ou neufs. Dans ce cas, une solution satisfaisante avec les objectifs de protection du patrimoine et d'accessibilité devra être recherchée.

Outre ces dérogations liées au patrimoine, d'autres existent quand des contraintes tiennent à l'état du terrain (taille, pente, inclusion dans un tissu urbain, terrain situé en zone de prévention des risques…). Dans ce cas, la dérogation permettra de construire sur un tel terrain mais le maître d'ouvrage devra veiller à être le plus proche possible de la règle relative à l'accessibilité qu'il a l'autorisation d'enfreindre.

Il y a disproportion manifeste quand les travaux d'accessibilité entraînent, du fait des modifications d'aménagement, une réduction significative de l'espace dédié à l'activité de l'ERP, ou que l'impact économique des travaux est tel qu'il pourrait entraîner le déménagement de l'activité ou la fermeture de l'ERP ou enfin que le coût de la dérogation est disproportionné au coût réel des travaux. Il n'existe cependant pas de chiffre précisant ce qu'il faut entendre par disproportion manifeste. La dérogation pourra n'être accordée que pour une partie du bâtiment, dans ce cas, les autres éléments devront être accessibles.

Il est, pour l'instant, trop tôt pour savoir quelle utilisation sera faite de ces dérogations. Il est toutefois possible de dégager certaines tendances. L'enquête réalisée par le Ministère de l'Écologie, de l'Énergie, du Développement durable et de la Mer, en charge des Technologies vertes et de Négociations sur le Climat[1] indique que la plupart des dérogations ont été accordées au motif d'impossibilité technique. Elles représentent 88,3 % du total (5,4 % pour des raisons architecturales et 6,3 % pour des conséquences excessives). La distinction entre impossibilité technique et impossibilité financière est très délicate à établir. Les hypothèses dans lesquelles aucune solution technique n'est envisageable sont très rares. Ce sera parfois le coût de la solution technique qui sera rédhibitoire.

---

historiques en application des articles L. 621-25 et suivants du code du patrimoine ou dont la démolition, l'enlèvement, la modification ou l'altération sont interdits et dont la modification est soumise à des conditions spéciales en secteur sauvegardé, en application de l'article L. 313-1 du code de l'urbanisme, ou sur un bâtiment identifié en application du 7° de l'article L. 123-1 du code de l'urbanisme ;
Sur un établissement recevant du public situé aux abords et dans le champ de visibilité d'un monument historique classé ou inscrit, en zone de protection du patrimoine architectural, urbain et paysager ou en secteur sauvegardé et que ces travaux sont de nature à porter atteinte à la qualité de ces espaces protégés.

[1] Enquête diffusée aux Directions Départementales de l'Equipement (A) fin décembre 2008 et clôturée en mars 2009, Ministère de l'Écologie, de l'Énergie, du Développement durable et de la Mer, en charge des Technologies vertes et des Négociations sur le climat Délégation ministérielle à l'accessibilité, janvier 2010

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

B- Le coût de la mise en accessibilité est surestimé

Le principal argument des opposants à la mise en accessibilité est le coût. La seule étude[1] réalisée jusqu'à présent sur le coût de la mise en accessibilité vient alimenter cette argumentation. Il convient cependant de prendre un certain recul face à cette étude et de prendre en compte d'autres arguments qui viennent contrebalancer l'élément financier.

L'étude des établissements recevant du public de Villeneuve d'Ascq (308 bâtiments) nous indique qu'aucun d'entre eux ne répond totalement aux prescriptions réglementaires en matière d'accessibilité. Le coût total pour rendre les 308 bâtiments recevant du public qui appartiennent à la commune sera, d'après les estimations, de 9 983 312 euros, alors que le budget primitif annuel de la commune était, pour 2009, de 78 749 873 euros (soit 11,54% du budget). Cette dépense supplémentaire n'est pas négligeable dans le budget d'une commune d'autant plus que des petites communes pourront se trouver face à une dépense disproportionnée en termes de pourcentage de leur budget. A titre d'exemple, il est possible d'envisager le cas de la commune de Prémesques (Nord) qui compte 2156 habitants. Le montant des travaux d'accessibilité (en ne comptant pas le coût de l'étude) s'élève à plus de 190 euros par habitant. De plus, tous les bâtiments devront être rendus accessibles d'ici 2015. Cette obligation amène certains décideurs à se poser la question de la nécessité de rendre accessibles des bâtiments vétustes destinés à être réhabilités totalement dans les années qui viennent ou des bâtiments qui ne seront plus utilisés très longtemps. Mais la loi impose que tous les équipements ou aménagements soient rendus accessibles[2]. Les propriétaires devront donc envisager la cession de certains de leurs bâtiments avant 2015.

Certaines collectivités sont impliquées en matière d'accessibilité et voudraient avoir une démarche cohérente. Elles envisagent de rendre accessibles les bâtiments dont elles sont propriétaires et en plus de créer un environnement accessible c'est-à-dire permettant à une personne déficiente, quel que soit son handicap, de mener la même vie que n'importe quel citoyen. Mais, d'une part, le coût des travaux de mise en accessibilité de l'existant est rédhibitoire, au regard de l'ensemble des charges à supporter par les collectivités locales. Cela entraîne nécessairement des choix. D'autre part, les compétences ne reviennent pas toutes aux mêmes « décideurs », cela implique donc une coopération pour rendre les projets cohérents les uns par rapport aux autres.

[1] Enquête Coût de la mise en accessibilité des établissements recevant du public, réalisée par Dexia et Accesmetrie, 2007

[2] Accessibilité des ERP sportifs : un casse-tête, La Gazette des communes, 8 février 2010, pages 30 à 32.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Un rapport[1] sur le coût de la mise en accessibilité des établissements recevant du public pour les collectivités locales évaluait à 173 000 le nombre d'établissements recevant du public (dont font partie les établissements publics d'enseignement) gérés par les collectivités locales. Les établissements scolaires ne représentent que 40 500 de ces 173 000 E.R.P. La mise en accessibilité de tous ces établissements coûterait 15,5 milliards d'euros. La France compte environ 34 000 communes de moins de 5 000 habitants. Elles sont propriétaires au total d'environ 9 000 écoles. Pour chacune d'entre elles, la mise en accessibilité aurait un coût moyen de 130 000€. Les 2 000 communes de plus de 5 000 habitants comptent environ 24 000 écoles primaires et maternelles. Le budget moyen de la mise en accessibilité serait de 130 000€ pour une école maternelle et de 183 000€ pour une école primaire. Les 22 régions de France sont propriétaires de 1 500 lycées. Pour chaque établissement, le coût moyen de la mise en accessibilité est estimé à 255 000€.

[1] Coût de la mise en accessibilité des établissements recevant du public pour les collectivités locales : dossier de presse – APAJH, 22/01/07.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Tableau 18 : Le coût estimé de la mise en accessibilité des établissements scolaires pour les collectivités locales

<table>
<tr><th colspan="4">40 500 établissements d'enseignement</th></tr>
<tr><th colspan="2">36 000 Communes</th><th>100 Départements</th><th>22 Régions</th></tr>
<tr><td>34 000 communes de moins de 5 000 habitants

9 000 écoles

Coût moyen :
130 000€

Total :
1 170 000 000€</td><td>2 000 communes de plus de 5 000 habitants

12 000 écoles maternelles

Coût moyen :
130 000€

Total :
24 000 000€

12 000 écoles primaires

Coût moyen :
183 000€</td><td>6 000 Collèges
Coût moyen :
166 000€</td><td>1 500 lycées
Coût moyen : 255 000€</td></tr>
<tr><td colspan="2">Total : 2 196 000 000€</td><td>Total :
996 000 000€</td><td>Total :
382 500 000€</td></tr>
<tr><td colspan="4">Coût total de la mise en accessibilité des établissements scolaires : 4 768 500 000€</td></tr>
</table>

Source : enquête APAJH
22 janvier 2007
Réalisation : C. BROUX, 2010

Ces chiffres nous permettent de mieux envisager les difficultés budgétaires auxquelles les collectivités territoriales doivent faire face. Le budget d'une commune rurale lui permettra-t-il de rendre accessible son école ? Si les travaux sont inclus dans une rénovation de l'établissement, rendre accessible n'augmentera que peu le coût de revient mais même les établissements pour lesquels aucun changement n'était programmé devront être rendus accessibles. Néanmoins, le changement d'une porte n'impliquera pas un coût beaucoup plus élevé si la porte est remplacée par une porte contrastée, répondant aux normes obligatoires

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

d'accessibilité. Le coût de l'entretien normal d'un bâtiment est lui aussi important donc l'accessibilité n'augmente pas le coût de manière aussi importante qu'il apparaît dans cette enquête, ce que nous verrons par la suite.

De plus, il faut une coopération entre les différents acteurs concernés. Tous n'ont pas les mêmes priorités, les mêmes orientations politiques, les mêmes budgets…, et cela nuit à la mise en place d'une chaîne d'accessibilité. En effet, à quoi sert d'avoir une école accessible lorsque la voirie qui permet d'y accéder ne l'est pas ? Ce n'est qu'un premier pas, une étape dans la mise en accessibilité territoriale.

Existe-t-il des déficiences pour lesquelles les aménagements sont moins coûteux à réaliser ? Certes, la déficience motrice est celle pour laquelle, à première vue et compte tenu de nos observations sur la commune de Villeneuve d'Ascq, les aménagements seront les plus coûteux. Mais cette remarque est à nuancer. Un seul aménagement pourra améliorer l'accessibilité pour plusieurs déficiences à la fois, son coût sera alors à relativiser. Par exemple abaisser ou supprimer un ressaut sera utile pour une personne atteinte d'une déficience motrice comme pour une personne déficiente visuelle. De plus, un aménagement à destination des populations déficientes sera souvent bénéfique à tous, comme c'est le cas de la création d'un plan incliné en suppression ou complément d'une marche. Les personnes ayant des difficultés à se déplacer se serviront de cet équipement de la même manière que les personnes avec des poussettes.

Un autre problème identifié est l'absence de réponse des industriels en matière d'accessibilité. Ils ne proposent pas ou peu d'équipements adaptés, et quand ceux-ci existent, ils restent encore plus chers que des équipements standards… Nous pouvons cependant imaginer que face à l'augmentation des demandes en équipements accessibles, ceux-ci verront leur coût diminuer, cette tendance commence d'ailleurs à se constater. L'obligation de rendre tous les établissements recevant du public accessibles aux personnes en situation de handicap devrait avoir pour conséquence de diminuer les coûts de construction de certains éléments qui seront alors réalisés en série.

Si on ne peut nier que la mise en accessibilité d'un établissement d'enseignement existant occasionnera des dépenses, il n'en va pas de même en ce qui concerne la création d'un bâtiment. Le surcoût financier lié à l'accessibilité, lors de la construction d'un édifice,

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

est estimé à seulement 1%[1]. En effet, si les contraintes de construction sont envisagées dès la réalisation des plans, les contraintes financières liées à l'accessibilité seront négligeables. Il faudra parfois envisager l'achat d'un terrain avec une emprise foncière plus grande, puisque les constructions de plain-pied seront parfois privilégiées, même si la réglementation n'interdit pas la construction d'étages. Le coût du terrain sera donc probablement plus élevé. Mais l'ampleur des travaux d'entretien pourra être diminuée (par exemple un établissement de plain-pied ne nécessitera pas d'ascenseurs donc il ne faudra pas prévoir de budget de maintenance…). Lors de la réalisation de l'extension des locaux universitaires de la faculté de médecine Rockefeller (Lyon 1), le surcoût lié à l'accessibilité a été estimé inférieur à 0,8%[2]. Ce coût est minime, d'autant plus que des équipements allant au-delà de la réglementation actuelle ont été installés (bornes auditives, plans de repérage multisensoriels,…).

Ces travaux ont intégré les normes « accessibilité » alors qu'elles ne s'appliquaient pas mais face aux échéances, il est apparu judicieux de les intégrer dans la réalisation du projet (dépôt du permis de construire en juillet 2006, mise en service de l'équipement en septembre 2009 alors que l'obligation d'accessibilité entre en vigueur en janvier 2015). Une difficulté supplémentaire pour les collectivités locales tient en effet à un risque d'évolution de la réglementation.

Le coût supplémentaire lié à l'accessibilité est à relativiser. D'autres éléments, venant le contrebalancer, sont à prendre en considération. Le coût de la scolarisation d'un enfant handicapé à l'école ordinaire est moins élevé que celui de l'enseignement séparé. Le rapport serait même de 1,2 pour l'enseignement séparé contre 1 pour l'enseignement intégré[3]. Cela peut s'expliquer par la présence d'enseignants supplémentaires, de matériel et de transport spécifiques, du plus lourd handicap des enfants en établissements spécialisés. Rappelons que le coût moyen de la scolarisation d'un élève en France s'élevait en 2007 à 4 970€ pour un élève de préélémentaire, 7 930€ pour le collège et 10 740€ pour un élève de lycée[4].

Donc, si les « dépenses d'investissement » sont plus importantes pour créer une école accessible, il faut aussi s'interroger sur les retombées en matière de « dépenses de fonctionnement ».

---

[1] Accessibilité des bâtiments ouverts au public par les personnes à mobilité réduite, Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme, 2007.
(http://wal.autonomia.org/pdf/bibliographie/1196964396_AccessibilitfinalFR.pdf)

[2] Société d'Equipement du Rhône et de Lyon, présentation du 14/10/2010, Colloque « Ville accessible à tous »

[3] L'insertion scolaire des handicapés – Des établissements pour tous, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, OCDE, 2000.

[4] Repères et références statistiques, 2009

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

L'étude réalisée par l'A.P.A.J.H. montre que les coûts pour rendre accessibles les E.R.P. sont très importants. Mais cette étude ne prend pas en compte les frais d'entretien courant. En effet, il est nécessaire de repeindre régulièrement les établissements, de changer certains éléments comme par exemple les portes, la signalétique. Prendre en compte l'accessibilité lors de la réalisation de ces travaux n'entraîne aucun surcoût. Le coût de l'accessibilité ne doit pas être pris en lui-même hors de tout contexte. Il est à mettre en relation avec le coût d'entretien normal des bâtiments. A titre d'exemple, l'entrée en vigueur de nouvelles normes en matière énergétique aura pour conséquence le changement des huisseries. Ces interventions pourront être l'occasion de modifier les dimensions des portes et, de cette manière, de respecter la réglementation accessibilité.

Ainsi, lors du calcul du surcoût lié à la mise en accessibilité, il faut également envisager l'usage du bâtiment, à moyen et long terme, et prendre en compte le confort qui peut en être retiré. Un bâtiment de plain-pied, dans lequel les obstacles sont inexistants ou contrastés, sera un bâtiment dans lequel il y aura moins d'accident. Cela sera d'autant plus vrai dans des écoles maternelles. Rappelons que les enfants n'ont un champ de vision équivalent à celui d'un adulte que vers l'âge de six ans.

Puisque la contrepartie financière peut être compensée par d'autres éléments, qui ne seraient pas nécessairement financiers, d'autres questions se posent.
Est-il nécessaire de scolariser les élèves handicapés en milieu ordinaire pour leur permettre de faire partie de la société au même titre que n'importe qui ? Cette scolarisation est-elle bénéfique ? L'est-elle uniquement pour ces enfants ? Est-ce que ce phénomène influence autre chose que les questions de scolarité au sens strict ? (cadre de vie, économie locale, aspects sociaux...) Dans ce cas, les retombées, qu'elles soient financières ou d'une autre nature, devront être prises en compte. Il reste cependant difficile d'évaluer ces contreparties de l'accessibilité qui ne sont pas uniquement financières.

Un autre élément qui vient contrecarrer l'argument du surcoût lié à l'accessibilité est l'existence de dispositifs de subvention. Le Fonds pour l'Aménagement du Nord (F.A.N.) a été créé en 2001. Ce fonds est désormais intitulé Fonds Départemental pour l'Aménagement du Nord (F.D.A.N) et le volet « Aménagement local » a introduit une troisième section relative à « l'accessibilité des bâtiments et lieux publics aux PMR et à la qualité environnementale des constructions publiques » à côté des deux sections existantes « amélioration du cadre de vie » et « environnement ».

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

La démarche est fondée sur trois exigences :

- l'étude préalable ;
- le partenariat ;
- le développement durable.

L'intervention du F.D.A.N. est une démarche globale, garante d'opérations qualitatives et significatives. Il repose sur l'intervention de professionnels qualifiés et la mise en œuvre de moyens de sensibilisation des habitants. Lorsque les conditions précédentes sont respectées, le F.D.A.N. subventionne partiellement les études et travaux de mise en accessibilité. Une des vocations du F.D.A.N. est d'aider et d'inciter les communes à améliorer les conditions de vie des personnes à mobilité réduite. Pour cela, les maîtres d'ouvrages doivent s'engager dans une démarche de réflexion avant travaux. Pour que des travaux soient subventionnés, il est nécessaire d'effectuer un état des lieux, de définir un plan d'ensemble cohérent et d'établir un programme d'interventions et de mise en accessibilité progressive, pour créer une véritable "chaîne de déplacement réel"[1]. Mais ces aides à la mise en accessibilité ne sont pas toutes les mêmes. Concernant le Département du Loiret, un fonds départemental pour l'aménagement du territoire existe mais aucune disposition spécifique n'est prévue pour l'accessibilité.

L'absence de norme également, tout au moins d'harmonisation, en ce qui concerne les aides à la mobilité, mérite d'être notée. Par exemple, nous pouvons examiner le dispositif de télécommandes permettant aux personnes déficientes visuelles de se situer dans l'espace. Même si tous les dispositifs étaient compatibles et fonctionnaient sur la même fréquence[2], deux techniques différentes pourraient être utilisées. Soit une télécommande indique à la personne où elle est, soit la télécommande déclenche des haut-parleurs qui indiquent où se trouvent les différents espaces.

De la même manière, certaines municipalités ont travaillé avec des associations locales d'usagers et ont mis en place des dispositifs permettant d'identifier par exemple le début et la fin de l'arrêt de bus. Mais, ce dispositif ne pourra être utilisé que par les malvoyants connaissant son existence, c'est-à-dire essentiellement les habitants de cette commune.

Nous pouvons enfin nous interroger sur le coût purement lié à l'accessibilité dans un établissement neuf. Rendre un bâtiment accessible dès sa construction n'entraînera pas

[1] http://www.cg59.fr/frontoffice/AfficheArticle.aspx?IdArborescence=110#2c, site consulté le 30/09/2010
[2] Ce qui n'est pas nécessairement le cas.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

nécessairement un coût prohibitif, voire ne représente pas un coût puisque l'on se situe dans un contexte de confort d'usage, ce que nous verrons par la suite.

Ainsi diffuser l'accessibilité à l'ensemble du territoire n'est pas aisé, d'autant plus dans les délais impartis, mais ce n'est pas impossible. Au-delà de cette obligation légale d'application complexe, la question du bénéfice de la diffusion de l'accessibilité se pose.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

III – L'ACCESSIBILITE : UN SUPPORT DE RECONQUETE URBAINE

Le développement durable est : *« un développement qui répond aux besoins des générations du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs.*[1] » A cela viennent s'ajouter « trois piliers » qui doivent être conciliés dans une perspective de développement durable : le progrès économique, la justice sociale et la préservation de l'environnement. La Charte de l'environnement[2], de 2004, prévoit dans son article 6 que : *« Les politiques publiques doivent promouvoir un développement durable. A cet effet, elles concilient la protection et la mise en valeur de l'environnement, le développement économique et le progrès social.* »

Sébastien et Brodhag[3] distinguent trois manières d'approcher la question de l'interdépendance des dimensions de l'aménagement durable. L'approche « écocentrée » selon laquelle *« les écosystèmes et les actifs environnementaux [sont un] 'capital naturel critique', un capital qu'il convient de préserver »*. Dans l'approche « anthropocentrée », *« la nature n'a qu'une valeur instrumentale… le progrès technique [peut] réparer tout dommage »*. Enfin, l'approche « socio-centrée » dans laquelle la primauté est accordée à la gouvernance, au cadre de vie et au développement.

Selon ces auteurs, cette dernière approche est la plus problématique car rares sont ceux qui identifient la sphère sociale comme structurant le triptyque du développement durable. Or, au travers de la mise en accessibilité des bâtiments, c'est le pilier « justice sociale » qui est le plus développé. Malgré cela, les autres axes ne sont pas laissés pour compte par la politique du handicap. L'accessibilité serait ainsi un moyen de placer la justice sociale au cœur du développement durable.

[1] Définition proposée en 1987 par la Commission mondiale sur l'environnement et le développement dans le rapport Brundtland.
[2] http://www.legifrance.gouv.fr/html/constitution/const03.htm
[3] SEBASTIEN L., BRODHAG C., 2004. A la recherche de la dimension sociale du développement durable. Revue Développement durable et territoires : Les dimensions humaines et sociales du développement durable, dossier n° 4.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

A- Les conséquences économiques de la mise en accessibilité

D'un point de vue financier, le fait de rendre accessible un établissement scolaire est bénéfique puisque, dans le cas où l'école de référence ne serait pas accessible, ce sera à la collectivité de prendre en charge les frais occasionnés par le transport de l'élève vers un autre établissement qui sera accessible. Le surcoût pour rendre accessible, que nous avons évoqué précédemment, sera donc compensé par l'absence de frais de transport.

Ne pas offrir la même formation scolaire, universitaire à des enfants ou étudiants du seul fait de leur handicap aboutit à priver la société d'une partie de ses forces vives, qui ont des capacités à part entière. Au-delà de la période de scolarisation, la mise en accessibilité des établissements scolaires a également des conséquences sur la vie professionnelle des enfants qui ont été intégrés. Rendre les établissements scolaires accessibles pour les personnes déficientes devrait leur permettre d'avoir une formation professionnelle en adéquation avec leurs capacités. Nous sommes, à l'heure actuelle, face à un réel problème économique. Un article publié dans le journal « Le Figaro » le 16 novembre 2009 indiquait qu'un changement de mentalité en faveur de l'emploi des personnes en situation de handicap était en cours. Les employeurs cherchent à embaucher des salariés en situation de handicap pour atteindre les 6% de travailleurs handicapés imposés dans leurs effectifs. Mais ils se trouvent face à l'impossibilité de trouver des candidats en situation de handicap qualifiés. *« Avec à peine 1 % d'étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur, certaines sociétés ne pourront jamais remplir leur quota. Notamment les sociétés de services qui emploient plusieurs milliers de collaborateurs de niveau bac + 5»*, estime Laborne. Ce problème se posera de manière encore plus aigüe dans les années à venir puisqu'à partir de février 2010, la contribution des entreprises pourra s'élever jusqu'à 1500 fois le SMIC horaire par salarié handicapé manquant. Dans le même temps, et c'est là que se trouve un des paradoxes de la situation de handicap, les personnes handicapées connaissent un taux de chômage deux fois supérieur à la moyenne nationale, aux alentours de 20%[1].

Une enquête réalisée par l'IFOP pour ADIA[2] en septembre 2009 indique que 88% des personnes travaillant avec une personne handicapée dans leur entreprise trouvent qu'il est facile de travailler avec cette ou ces personnes en situation de handicap. Ce qui confirme qu'il

[1] Observatoire des inégalités, Consulté le 28 janvier 2009. URL : http://www.inegalites.fr/spip.php?article549
[2] http://www.adia.fr/espace-entreprises/adiascope/Documents/Enquete%20IFOP%20ADIA.pdf, site consulté le 29 mars 2009.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

est possible d'intégrer les personnes déficientes dans notre société. A l'inverse, les personnes qui ne travaillent pas avec des collègues déficients considèrent que ce serait difficile, ce qui tend à confirmer qu'il est nécessaire de fréquenter des personnes déficientes, dès le plus jeune âge, pour faire tomber cette barrière qu'est le préjugé.

D'une manière générale, le handicap visuel est celui qui suscite le plus de craintes (59% des personnes ayant répondu considèrent que les difficultés rencontrées pour travailler avec une personne déficiente visuelle dans leur entreprise seraient très importantes). Le handicap mental reste celui qui fait le plus peur. En effet, parmi les personnes qui ne travaillent pas avec un collègue handicapé, 83% considèrent qu'il serait difficile de travailler avec une personne atteinte d'un handicap intellectuel.

Les conséquences de l'absence d'accessibilité des établissements recevant du public se font également ressentir pour l'entourage des personnes déficientes. La rareté des dispositifs susceptibles d'accueillir des enfants en situation de handicap en dehors des horaires scolaires a des conséquences sur la vie économique. En effet, l'un des parents est souvent obligé d'arrêter son activité professionnelle afin de garder son enfant[1]. Comme cela est souligné dans le rapport Gardou : *« [Cette absence de structure d'accueil] prive notre société de forces vives, dans l'ensemble des champs de l'économie car le handicap touche toutes les classes sociales.* »

Au-delà de ces retombées financières, la mise en accessibilité d'un établissement recevant du public a des conséquences sociales, … qui sont bénéfiques. Les obstacles qui sont rencontrés en dehors de l'école sont parfois tels qu'ils remettent en cause la scolarisation en milieu ordinaire ou qu'ils la rendent inutile. Scolariser un enfant en milieu ordinaire c'est avant tout lui permettre d'être comme les autres. Cet objectif n'est pas atteint s'il arrive à l'école avec un moyen de transport adapté, s'il ne va pas au restaurant scolaire avec ses camarades, s'il ne les accompagne pas lors des sorties scolaires, des classes vertes,…

Aucun texte ne garantit un accueil hors des temps scolaires. Les auxiliaires de vie scolaire (A.V.S.), qui sont destinés à apporter une aide aux enfants en situation de handicap durant les horaires scolaires ne sont pas dans l'obligation d'aider ces enfants au-delà[2] de ces horaires. « […] *la scolarisation en milieu ordinaire d'un enfant ne garantit en rien son*

[1] Développer l'accès des enfants handicapés aux structures d'accueil collectif de la petite enfance, de loisirs ou de vacances dès le plus jeune âge ! Etude nationale réalisée de janvier à décembre 2008 sous la direction de Charles Gardou, pp 22 et suivantes.

[2] « De fait, les AVS n'interviennent pas hors temps scolaire et les collectivités ne prévoient pas toutes un accompagnement pour la cantine, les classes vertes ou le centre de loisirs. » Le Monde, La lettre de l'éducation, 12 juin 2006.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

accueil sur les temps périscolaires, avant et après la classe. En effet, si la scolarisation dépend de l'Education Nationale, la mise en œuvre de l'accueil périscolaire est de la responsabilité de la collectivité locale, de la municipalité ou d'une association gestionnaire dans le cadre d'une délégation de service public. L'ensemble des dispositions prises pour le développement de la scolarisation des enfants en situation de handicap, depuis la loi du 11 février 2005, ne prend pas ou peu en compte cette question des temps périscolaires. Cette absence de continuité entre le projet de scolarisation et le principe d'un accueil périscolaire garanti est une vraie difficulté pour les familles, en termes d'organisation. Cela vient compliquer, dans bien des cas, l'ensemble des efforts entrepris pour la scolarisation de son enfant. »

En outre, si le temps passé à l'école est très conséquent dans la vie d'un enfant, le temps de « loisirs » passé en centre aéré, centre d'accueil et de loisir… n'est pas négligeable, tant en quantité que dans l'importance qu'il a pour l'intégration des enfants. « *Le volume d'accueil, sur une année, en accueil de loisirs sans hébergement, représente, en moyenne, un total de 115 jours par an, selon les calendriers scolaires, ce qui évoque un enjeu considérable pour les enfants en termes de possibilités de socialisation (notamment pour les enfants scolarisés à temps partiel) et pour les familles en termes d'organisation pour maintenir, le cas échéant, une activité professionnelle.* »[1]

Un autre impact économique de la mise en accessibilité, même s'il est indirect, est le développement de nouvelles technologies destinées à favoriser l'accessibilité des établissements recevant du public. Les entreprises qui se lancent dans la recherche en faveur des personnes en situation de handicap ont compris que le vieillissement de la population entraînera dans les années à venir un bouleversement de ce secteur d'activité, comme l'indique déjà le développement des services à la personne. D'où l'importance de permettre à des élèves et étudiants déficients de suivre une formation professionnelle, dans des établissements ordinaires puisqu'ils seront amenés à travailler en établissement ordinaire.

Enfin, les personnes déficientes peuvent non seulement avoir un impact positif sur l'économie par le travail qu'elles fournissent mais aussi grâce à leur rôle de « consommateurs ». La population handicapée dispose d'un pouvoir d'achat comme les autres catégories de la population, c'est donc une part de marché qui ne doit pas être négligée. De

[1] Développer l'accès des enfants handicapés aux structures d'accueil collectif de la petite enfance, de loisirs ou de vacances dès le plus jeune âge ! Etude nationale réalisée de janvier à décembre 2008 sous la direction de Charles Gardou, pp 22 et suivantes.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

plus, les équipements adaptés sont encore rares. Développer ces équipements, rechercher pour proposer des innovations dans le domaine du handicap est un créneau encore peu développé par la recherche développement.

Au-delà du développement des aides technologiques, il est important de garder à l'esprit que l'augmentation de l'espérance de vie conjuguée à une meilleure santé des personnes entraînera une augmentation de la population en situation de handicap. Elles auront donc la possibilité et le besoin d'accéder à des services, tels des commerces, de plus en plus longtemps. Ces commerces devront être accessibles, pour permettre à cette nouvelle clientèle de s'y rendre facilement. En 2050, d'après les estimations de l'I.N.S.E.E.[1] (cf. encadré), une personne sur trois aura plus de 60 ans.

Or, il est évident que les personnes âgées connaissent plus la déficience que la population jeune. Et même si cette population ne souffre d'aucun handicap, ces personnes se fatiguent plus vite, souffrent de pertes d'équilibre… il est donc important de faciliter leurs déplacements, de leur faciliter la vie de tous les jours. Cette augmentation de la population en situation de handicap ne devrait pas avoir d'influence sur l'accessibilité des établissements scolaires mais elle relève l'importance de familiariser la population aux handicaps.

Nous l'avons précédemment montré, l'accessibilité est considérée comme une source de dépense supplémentaire, et de ce fait, il semble irréaliste de vouloir rendre accessible l'ensemble des établissements scolaires. Cependant, cette situation est liée à l'histoire de la construction : les bâtiments ont été réalisés pendant des siècles sans que les besoins de tous ne soient pris en compte. La situation actuelle résulte de l'héritage du passé. Il est donc inapproprié de considérer que l'accessibilité est une charge supplémentaire. Sur le long terme, ce « surcoût » sera intégré aux projets dès leur conception, les modifications pour se conformer à la législation ne seront plus nécessaires.

[1] ROBERT-BOBEE I., Projections de population 2005-2050 Vieillissement de la population en France métropolitaine, Économie et statistique n° 408-409, 2007.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

B- Toutes les populations bénéficient de l'accessibilité

Si les personnes âgées, et donc potentiellement déficientes, seront de plus en plus nombreuses dans les années à venir, il ne faut pas négliger l'impact qu'a le handicap sur les familles des personnes déficientes, dès à présent.

88% des familles en situation de handicap estiment ne pas être intégrées dans la société française[1]. En effet, il n'est pas rare de rencontrer des réactions hostiles face à la volonté d'accueillir un enfant handicapé à l'école ordinaire. Les arguments apportés sont alors les suivants : même si la scolarisation était bénéfique pour cet enfant, sa présence gênerait la scolarisation des autres ; un enseignant doit s'occuper de tous les élèves et n'a pas suffisamment de temps à consacrer à cet individu différent… Nous l'avons vu précédemment, ces réactions sont induites par la place qui a été faite aux personnes handicapées au fil de l'histoire, par la peur de l'inconnu. La situation a fortement évolué pour être ce qu'elle est à l'heure actuelle.

Maria Antonia Casanova Rodriguez, directrice générale de la promotion éducative, du conseil de l'éducation de la Communauté de Madrid en Espagne, donnait l'exemple suivant : celui *« d'une personne un peu plus différente que les autres, qui arrive dans une classe où les étudiants forment en théorie un groupe homogène. A [son] sens, la notion de groupe homogène est très relative car la seule homogénéité réside dans l'âge des enfants. Lorsque [elle] visite une classe, [elle] rencontre trente enfants qui sont tous différents. La différence d'un enfant peut être plus marquée lorsqu'il a un besoin éducatif spécifique ou additionnel, ou lorsque sa culture d'origine n'est pas la même que celle des autres enfants, qu'il pratique une autre langue et appartient à une minorité ethnique ou culturelle. »*[2] Ainsi, prendre en compte le handicap implique de s'adapter également à d'autres « différences ». Il est déjà largement admis de prendre en compte les spécificités de chacun des enfants, la déficience n'en est qu'une parmi d'autres.

Pourquoi une partie de la population serait-elle privée de l'accès à certains services, de certains droits… ? A l'heure où la notion d'égalité des chances est au cœur de nombreux débats, pourquoi les citoyens en situation de handicap seraient des « citoyens de seconde zone » ? Le fait de reprendre la définition du handicap consacrée par l'O.M.S., à savoir que le handicap résulte d'une inadéquation des facteurs inhérents à la personne et à son

[1] Délégation Ministérielle à l'accessibilité – Délégation Interministérielle aux Personnes Handicapées – Sondage Association des Paralysés de France (Ifop) – INSEE (Enquête HID).
[2] Répondre aux besoins des élèves handicapés : quels choix en Europe ? Rencontres de la DESCO, 14 mai 2004

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

environnement implique que l'on donne une nouvelle place à la personne en situation de handicap dans la société. En effet, chaque citoyen peut, à un moment donné, être dans une situation qui ne répond pas à ses besoins. Cela place le citoyen en situation de handicap à la même place que tout autre citoyen. Il n'est plus responsable de ses propres incapacités.

Dans la même lignée que cette définition, l'article L111-7 du Code de la construction et de l'habitation[1] souligne qu'à travers l'accessibilité aux personnes handicapées, c'est l'accessibilité à tous qui est recherchée, la qualité d'usage, et ce non seulement pour tous les types de bâtiments (établissements recevant du public, installation ouverte au public, lieux de travail…) mais aussi pour tous c'est-à-dire les personnes âgées, les personnes accompagnées d'enfants en bas âge, les personnes de petite taille… Comme le montre Larrouy[2], jusqu'aux années 1990, l'accessibilité était comprise comme une adaptation spécifique pour les personnes handicapées : l'entrée principale du bâtiment constituée d'un emmarchement était doublée d'une rampe d'accès… A partir des années 1980 (1983 : réalisation du métro automatique lillois qui est de plain-pied et qui dessert notamment la commune de Villeneuve d'Ascq), une accessibilité intégrée a vu le jour et elle s'est développée dans les années 1990. Elle a abouti en 2001 avec la résolution de Tomar qui a pour but de préconiser les principes de conception universelle (Cf. chapitre 2).

Magimel, dans sa thèse, a montré que des aménagements réalisés en faveur des personnes en situation de handicap (portes coulissantes notamment) et identifiés comme tels, sont également utilisés par des personnes ne souffrant d'aucune incapacité.

Rappelons que rendre accessibles les établissements scolaires ce n'est pas seulement permettre à des élèves ou étudiants handicapés d'y étudier mais aussi permettre à des parents en situation de handicap de conduire leurs enfants à l'école dans des conditions optimales, à du personnel temporairement ou définitivement handicapé d'y travailler, à des intervenants extérieurs d'y faire des animations exceptionnelles… Et d'augmenter la qualité d'usage pour tous.

[1] « Les dispositions architecturales, les aménagements et équipements intérieurs et extérieurs des locaux d'habitation, qu'ils soient la propriété de personnes privées ou publiques, des établissements recevant du public, des installations ouvertes au public et des lieux de travail doivent être tels que ces locaux et installations soient accessibles à tous, et notamment aux personnes handicapées, quel que soit le type de handicap, notamment physique, sensoriel, cognitif, mental ou psychique, dans les cas et selon les conditions déterminés aux articles L. 111-7-1 à L. 111-7-3. Ces dispositions ne sont pas obligatoires pour les propriétaires construisant ou améliorant un logement pour leur propre usage. »

[2] LARROUY M., 2007, L'invention de l'accessibilité. Des politiques de transport des personnes handicapées aux politiques d'accessibilité des transports urbains de voyageurs en France de 1975 à 2005, Thèse de doctorat de sociologie, Université Paris1- Panthéon Sorbonne.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Au travers de la population en situation de handicap, ce sont toutes les populations différentes qui peuvent être ciblées : les élèves à besoins éducatifs spéciaux, les élèves d'origine étrangère, les élèves issus de milieux sociaux défavorisés… « L'indifférence aux différences » crée l'échec scolaire, disait Bourdieu[1], en parlant des différences de milieu social. Une indifférence vis-à-vis des différences de capacités (mentales, physiques ou sensitives) ne reviendrait-elle pas au même : à un échec scolaire voire même un échec social ?

De plus, quand on pense « accessibilité » on pense avant tout « personne handicapée » or ce n'est pas le cas. En ce qui concerne les écoles, les enfants sont un public particulièrement vulnérable. Du fait de leur petite taille, les enfants peuvent voir leur mobilité diminuée. L'acuité visuelle d'un enfant se développe jusque l'âge de six ans. Cet élément est lui aussi à prendre en considération lors de l'aménagement d'une école maternelle. Ainsi, aménager les établissements scolaires, mais aussi tous les bâtiments, la voirie… en prenant en compte les besoins des enfants, c'est aussi se soucier en partie des personnes déficientes, des malvoyants, des personnes de petite taille, et même des personnes sans déficience. Améliorer l'accessibilité participe souvent à améliorer la sécurité.

Un aménagement réalisé pour faciliter les déplacements et assurer la sécurité d'une personne ayant des incapacités permet d'autant plus à une personne ne subissant aucune altération de ses facultés de se déplacer, d'utiliser un service dans des conditions optimales. Ainsi, il est plus facile de franchir une rupture de niveau au moyen d'une rampe plutôt que de franchir toutes les marches d'un escalier, et ce que l'on soit handicapé, à mobilité réduite, âgé ou même sans altération de capacité.

En doublant la signalétique littérale de pictogrammes adaptés, on permet à des personnes qui ne savent pas lire de comprendre les panneaux, à des étrangers de s'orienter… Rappelons que 9% de la population française âgée de 18 à 65 ans est illettrée[2]. Ainsi, un aménagement destiné à la population déficiente visuelle sera bénéfique à d'autres : les personnes illettrées, les étrangers, les enfants…

[1] BOURDIEU P. et PASSERON J.-C., 1970, La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement, Éd. de Minuit.
[2] http://www.anlci.gouv.fr/, site consulté le 4 novembre 2010

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Illustration 35 : L'accessibilité bénéficie à tous.

Source : http://www.ohioregion14.org/perspectives/wp-content/uploads/2008/03/giangreco.png

La notion de haute qualité d'usage (H.Q.U.), développée par Régis Herbin, architecte-urbaniste, directeur du Centre de Recherche pour l'Intégration des différences dans les Espaces de Vie (C.R.I.D.E.V.), a pour but d'améliorer la perception, jusqu'à présent négative, du handicap dans les aménagements. Pour cela, il convient de remettre en cause les idées reçues suivantes[1] :

[1] C.R.I.D.E.V. : Convenance et qualité d'usage des espaces de vie, Régis HERBIN, décembre 2005

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

ACCESSIBILITE = HANDICAP = FAUTEUIL ROULANT = CONTRAINTES

PERSONNE HANDICAPEE = MINORITE = DEPENDANCE = INCOMPETENCE

ADAPTATION = SURCOUT = DIFFICULTE TECHNIQUE = INESTHETIQUE

Il est également nécessaire de prendre en compte les besoins de tous les usagers, de rétablir la communication entre l'usager et le professionnel du cadre bâti, de mettre en adéquation l'offre d'espace de vie avec la demande d'usages spécifiques, et de garantir une intégration sociale et un droit de cité pour tous. Cette conception suppose l'abandon des modèles d'aménagement réalisés pour un « homme standard ». Pour cela, il convient de prendre en compte quatre aspects de la qualité d'usage : la qualité demandée par les usagers, la qualité prévue et programmée par les décideurs, la qualité produite par les réalisateurs et la qualité perçue par les usagers. Il en ressort que la concertation doit être au cœur du projet pour faire se rencontrer les attentes de chacun. A l'origine, la H.Q.U. ne devait s'appliquer qu'au bâtiment mais elle se développe à l'ensemble de la chaîne de déplacements, rejoignant ainsi les préceptes de la loi du 11 février 2005. Bien au-delà de la notion de déficience, la haute qualité d'usage a pour vocation de créer un environnement qui optimise la vie de tous, dans quelques circonstances que ce soit.

Cette démarche s'inspire du concept anglo-saxon de « Universal Design » également appelé « *conception universelle* ». L'architecte américain BEDNAR en est à l'origine. L'universal design a été défini comme : "*an approach to creating environments and products that are usable by all people to the greatest extent possible*"[1]. La conception universelle repose sur sept principes :

- une utilisation équitable ;
- la flexibilité d'utilisation ;
- une utilisation simple et intuitive ;
- une information perceptible ;
- la tolérance pour l'erreur ;
- un effort physique minimal ;
- enfin des dimensions et un espace libre pour l'approche et l'utilisation.

[1] MACE R., HARDIE G., and PLAICE J., 1991, "Accessible Environments: Toward Universal Design." In Design Interventions: Toward A More Humane Architecture, edited by Preiser, Vischer, and White, p.156. New York: Van Nostrand Reinhold

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

L'idée qui dirige cette doctrine est qu'il est préférable de trouver des aménagements qui permettront à tous les utilisateurs, quels que soient leurs besoins, leurs capacités d'utiliser un objet, un équipement. L'idée sous-jacente est que la réalisation d'équipements nécessaires à une partie de la population facilitera la vie des autres usagers. Ainsi, nous pouvons citer l'exemple de la télécommande de télévision qui a été conçue pour permettre aux personnes handicapées, ne pouvant pas quitter leur fauteuil, de mettre en marche le téléviseur à distance. Aujourd'hui, les télécommandes font partie intégrante des télévisions et sont utilisées par tous.

L'accessibilité concerne donc l'ensemble de la population, et elle a une incidence économique non négligeable. En quoi la mise en accessibilité peut-elle améliorer la qualité de l'environnement ?

C- L'accessibilité n'est pas incompatible avec la qualité environnementale

La loi n°2009-967 du 3 août 2009 de programmation relative à la mise en œuvre du Grenelle de l'environnement, deuxième étape de la mise en œuvre législative du Grenelle de l'Environnement, prévoit des mesures de lutte contre le changement climatique qui s'accompagneront également de progrès en matière d'accessibilité.
L'article 3 du chapitre 1er sur la réduction des consommations d'énergie indique ainsi qu'un plan de rénovation énergétique et thermique des constructions prévoit : « *le développement et la diffusion de nouvelles technologies dans la construction neuve et la mise en œuvre d'un programme de rénovation accélérée du parc existant, en prenant systématiquement en compte l'objectif d'accessibilité aux personnes présentant un handicap au sens de l'article L.114 du Code de l'action sociale et des familles* ». A titre d'exemple, un bâtiment devra être orienté de façon à atteindre les meilleures performances techniques (apport de chaleur en hiver, gestion de la lumière). Ces dispositions devront être compatibles avec le confort visuel de tous et notamment les personnes déficientes visuelles. Ainsi, le développement des performances énergétiques devra prendre en compte l'accessibilité. Dans les faits, une amélioration pourra être bénéfique à la fois pour les performances énergétiques et l'accessibilité.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Si un enfant handicapé peut être scolarisé, dans de bonnes conditions, dans l'établissement le plus proche de son domicile, il ne devra pas bénéficier d'un service de transport spécifique, et ainsi, le nombre de services de transport ne sera pas augmenté et l'environnement sera préservé. De la même manière, s'il peut bénéficier d'un transport scolaire qui lui est accessible, aucun système de transport de substitution ne devra être mis en place, ce qui aura également un impact bénéfique sur l'environnement. Des modes de transport en commun accessibles, respectant les principes de la haute qualité d'usage sont susceptibles d'être plus fréquentés car plus agréables. Les actuelles politiques de la ville visent à inciter l'utilisation des transports en commun (parkings relais en périphérie de ville, développement des modes de transport doux tels que le tramway,…). Elles doivent également prendre en compte les personnes à mobilité réduite pour être plus efficaces. Le fait d'améliorer la qualité des transports pour qu'ils soient utilisables par des personnes handicapées aura pour conséquence de les rendre plus agréables pour tous, et chacun aura envie de les utiliser (présence de plus d'espace, meilleure information car présence de signalétique, de messages sonores, facilité pour y entrer…). De la même manière, un cheminement accessible pourra inciter les personnes valides à se déplacer à pied car le cheminement sera facilement utilisable, agréable. Cela est d'autant plus vrai pour les écoles généralement situées à proximité du domicile des élèves.

L'utilisation de matériaux permettant d'accroître l'accessibilité pourra être bénéfique pour l'ensemble des utilisateurs. C'est notamment le cas d'essences de plantes spécifiques qui permettent aux personnes déficientes visuelles de s'orienter grâce au bruissement des feuilles ou à l'odeur que ces plantes dégagent. De la même manière, des plaques de signalétique sans contre jour possible sont utiles à tous.

Mais rendre un établissement accessible peut être à l'opposé des principes du développement durable. En effet, la réglementation impose que certains endroits soient éclairés plus qu'ils ne le sont actuellement. Ce qui impose des consommations d'énergie importantes. Dans ces hypothèses, l'utilisation d'ampoules basse consommation est problématique (par exemple, ces ampoules ne supporteraient pas d'être allumées ou éteintes plusieurs centaines de fois par jour, de plus ces ampoules n'atteignent pas leur pleine capacité d'éclairement immédiatement). Cependant, ces arguments sont de moins en moins probants face aux avancées technologiques en la matière. Cela amènera donc les maîtres d'ouvrage, dans un premier temps, à des choix entre accessibilité et développement durable. En effet,

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

nous pouvons penser que les innovations pour faciliter la vie des personnes en situation de handicap seront nombreuses dans les années à venir. Mais ces incompatibilités sont moins nombreuses qu'en ce qui concerne la sécurité.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

IV - LA COHERENCE TERRITORIALE : ELEMENT NECESSAIRE A UNE BONNE DIFFUSION DE LA MISE EN ACCESSIBILITE

La loi du 11 février 2005 a bien pris en compte le problème du lien entre les différents éléments de la ville puisqu'elle a prévu dans son article 45 l'obligation d'organiser l'accessibilité en tant que **chaîne de déplacements** comprenant le cadre bâti, la voirie, les aménagements des espaces publics, les systèmes de transport et leur intermodalité. Notre travail de recherche montre ici que la mise en accessibilité peut être une source de confort d'usage pour tous à condition de toucher tous les domaines.

La tendance actuelle, insufflée par les pouvoirs publics, est au regroupement des communes sous forme de communautés de communes. Ces intercommunalités exercent obligatoirement des compétences en matière d'aménagement de l'espace et de développement économique et doivent exercer une autre compétence parmi les six suivantes : protection et mise en valeur de l'environnement ; création, aménagement et entretien de la voirie ; construction, entretien et fonctionnement des équipements culturels, sportifs et d'éducation primaire ; politique du logement et du cadre de vie ; action sociale ; tout ou partie de l'assainissement. L'accessibilité étant un sujet transversal, cette répartition des compétences est un élément supplémentaire à prendre en compte dans l'élaboration de tout projet d'aménagement.

Comme le souligne Heyrman[1], la loi du 11 février 2005 a créé de nouveaux outils pour aménager le cadre de vie des personnes à mobilité réduite ou handicapées. De plus, elle a institué une nouvelle instance en charge de l'accessibilité et de sa cohérence sur l'ensemble du territoire : les commissions communales et/ou intercommunales d'accessibilité. Leurs rôle et compétences sont définis par l'article L2143-3 du Code Général des collectivités Territoriales. Elles doivent dresser un constat de l'accessibilité du cadre bâti existant, de la

[1] HEYRMAN E., 2007, L'aménagement de la voirie et des espaces publics, facteur d'intégration des personnes handicapées, Les annales de la voirie, n°118, p 115-119.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

voirie et des transports, établir un rapport annuel, faire des propositions pour améliorer l'accessibilité de l'existant et organiser un système de recensement de l'offre de logements accessibles.

L'établissement scolaire accessible devant être celui du quartier dans lequel vit l'enfant déficient, il est indispensable que l'établissement soit à proximité de logements adaptés. De même, l'étudiant handicapé devra avoir la possibilité de trouver une résidence universitaire qui lui convienne, qui réponde à ses besoins. Ainsi, si les établissements scolaires et tous les Etablissements Recevant du Public (E.R.P.) d'une manière générale sont accessibles, les logements doivent l'être aussi, de même que les transports permettant d'y accéder. Nous nous posons ainsi la question des documents permettant de mettre en œuvre l'accessibilité. Au travers de cette question, il est également important de s'interroger sur les acteurs de la mise en accessibilité. Il convient également d'examiner la phase de concertation, préalable à toute mise en accessibilité.

A- Un logement accessible proche du lieu d'enseignement

Si le fait de rendre tous les établissements scolaires accessibles permet à tous les élèves de fréquenter l'établissement le plus proche de leur domicile, la problématique diffère en ce qui concerne l'université. Les étudiants seront amenés à se spécialiser et donc à choisir une université éloignée de leur domicile. Ils seront donc souvent dans l'obligation de trouver un logement proche de leur université et accessible, à moins de disposer d'un logement adapté relié par des modes de transport accessibles à l'établissement d'enseignement qu'ils fréquentent.

En matière de logements, seuls les bâtiments collectifs neufs (parties communes et logement de rez-de-chaussée ou desservis par un ascenseur) et les maisons individuelles construites pour être louées ou mises à disposition ou pour être vendues doivent être accessibles. Dans les bâtiments d'habitation existants, les travaux doivent maintenir les conditions d'accessibilité existantes. Les surfaces ou volumes créés devront respecter les règles du neuf. L'article L111-7 du Code de la construction et de l'habitation offre une liberté de décision, aux personnes construisant pour elles-mêmes, d'appliquer ou non les dispositions en matière d'accessibilité. Cette disposition a été critiquée : en cas de revente de leur habitation, ou si elles ont par la suite des besoins spécifiques, leur bien risque de ne pas être

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

adapté ni même adaptable. Seuls les bâtiments d'habitation collectifs au sens de l'article R111-18 du Code de la construction, c'est-à-dire les bâtiments dans lesquels sont superposés, même partiellement, plus de deux logements distincts desservis par des parties communes bâties, sont soumis à une obligation d'accessibilité. En application de l'article L111-7-2 du même Code, les bâtiments d'habitation existants ne sont soumis aux dispositions en matière d'accessibilité qu'en cas de travaux. Cela permet d'adapter progressivement les immeubles d'habitation existants, d'autant plus qu'un mécanisme prévoit les conditions dans lesquelles ces travaux devront être conformes aux règles en matière d'accessibilité. La loi prévoit également des dérogations. Elles ne pourront être accordées que de manière ponctuelle, et devront être motivées[1], la loi prévoit aussi un droit au relogement pour les personnes handicapées affectées par les travaux entrepris dans l'immeuble dans lequel elles logeaient jusqu'alors.

Il nous semble intéressant d'analyser les différences entre la réglementation accessibilité applicable aux E.R.P. et celle qui concerne les logements. (Cf. annexe n°9) A titre d'exemple, nous pouvons noter une différence dans les escaliers : la largeur de l'escalier dans un immeuble d'habitation n'est que de 100 cm (contre 120 cm dans un E.R.P.) et la hauteur de marche peut atteindre 17 cm (contre 16 cm dans un E.R.P.). Aucun élément ne permet de comprendre cette réglementation plus tolérante en matière de logements.

Les commissions communales d'accessibilité pour les personnes handicapées ont pour mission de recenser les logements accessibles aux personnes handicapées sur la commune.

Le dispositif handi-U recense l'offre de logements étudiants dépendant des différents C.R.O.U.S. (Centre Régional d'Œuvre Universitaires et Sociales). Les logements universitaires présentent la particularité d'être des logements à occupation saisonnière[2]. A ce titre, 5% des logements doivent être accessibles[3].

Si nous prenons l'exemple du campus universitaire de Lille 1, d'après le site internet Handi-U[4], le nombre de logements adaptés (indifféremment chambres, T1 et T1 bis) est de 68 alors que l'offre totale est de 4215 logements. Ces logements sont référencés comme accueillant les étudiants du campus de Lille 1 mais les informations sur les deux autres universités de l'académie (Lille 2 et Lille 3) renvoient aux mêmes données. Il y a donc lieu de penser que

[1] Décret n°2006-555 du 17 mai 2006 relatif à l'accessibilité des établissements recevant du public, des installations ouvertes au public et des bâtiments d'habitation et modifiant le code de la construction et de l'habitation.
[2] Annexe 6 de la circulaire DGUHC
[3] Article 16 de l'Arrêté du 1 août 2006 fixant les dispositions prises pour l'application des articles R. 111-18 à R. 111-18-7 du code de la construction et de l'habitation relatives à l'accessibilité aux personnes handicapées des bâtiments d'habitation collectifs et des maisons individuelles lors de leur construction.
[4] http://www.sup.adc.education.fr/handi-U/ Site consulté le 08 décembre 2009.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

ces logements accueillent tous les étudiants de la métropole. Il n'existe aucune précision indiquant à quel type de déficience sont adaptés ces logements. Nous pouvons considérer qu'ils sont accessibles à tous types de déficiences. En effet, ils sont décrits comme étant accessibles et non adaptés et nous avons vu précédemment la distinction qui devait être faite entre ces termes. Dans ce cas, il serait aisé d'adapter des logements pour des étudiants touchés par une déficience visuelle ou auditive qui nécessitent généralement des aménagements moins lourds, et ainsi réserver ces 68 logements à des étudiants à mobilité réduite. Néanmoins, cela reviendrait à faire des aménagements spécifiques et non pas de la conception universelle. Cette solution permettrait néanmoins d'augmenter la capacité d'accueil des étudiants déficients.

Les logements dépendant du C.R.O.U.S. ne sont qu'une partie des logements dans lesquels peuvent être logés les étudiants. En effet, les logements appartenant à des propriétaires privés sont nombreux à être loués à des étudiants.

Comme nous l'avons vu, la Commission Communale ou intercommunale d'accessibilité doit recenser l'offre de logements accessibles mais la manière dont doit être réalisé ce recensement n'est pas définie. Ce défaut d'outil de diagnostic, de méthode de recensement risque d'induire des différences dans les résultats, dans la qualité du travail. Nous avons vu dans le chapitre 5 que des différences notables dans l'appréciation du niveau d'accessibilité des établissements recevant du public peuvent être observées. Les mêmes causes ayant les mêmes conséquences, il est à craindre que cette lacune se retrouve dans le recensement des logements.

D'une manière générale, nous pourrions penser qu'une corrélation entre les effectifs d'étudiants déficients, accueillis de l'académie, et l'offre de logements accessibles devrait exister. Du fait de l'accueil d'enfants déficients à l'école ordinaire, nous pouvons estimer que le nombre d'étudiants déficients va lui aussi augmenter. De ce fait, il serait bienvenu d'anticiper cette évolution et de prévoir plus de logements accessibles qu'il n'en existe à l'heure actuelle.

Une diffusion de l'accessibilité à tous les « maillons de la chaîne » serait donc bénéfique à tous, et permettrait d'éviter la ségrégation spatiale des personnes déficientes. Mais quels sont les documents et les actions au travers desquels l'accessibilité peut être mise en œuvre ?

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

B- Une démarche préalable : la concertation

Comme nous l'avons vu précédemment, la connaissance des populations utilisatrices des équipements, et donc de leurs besoins, avant la prise de décision est essentielle. Pour cela, une des solutions est la concertation, c'est-à-dire une démarche dont le but est de permettre à plusieurs personnes de s'accorder autour d'une décision commune. Les utilisateurs apparaissent comme les mieux placés pour envisager les aménagements à réaliser.

La première loi instaurant une concertation dans les projets d'aménagement est la **loi d'Orientation Foncière (L.O.F.) de 1967**. Elle a créé notamment les Zones d'Aménagement Concerté (Z.A.C.), mais ces zones n'avaient de concertation que le nom. En effet, l'objectif de la concertation était ici de mettre en place un échange, entre les acteurs politiques et économiques d'un territoire, pour l'aménagement d'un espace. Cette loi instaure l'article L 300-2 du Code de l'urbanisme qui stipule : « *Le conseil municipal délibère sur les objectifs poursuivis et sur les modalités d'une concertation associant, pendant toute la durée de l'élaboration du projet d'aménagement, les habitants, les associations locales et les autres personnes concernées, dont les représentants de la profession agricole […]*», mais cette proposition reste une incitation pour les gestionnaires et n'a pas de valeur contraignante.

En résumé, la L.O.F. introduit le concept de concertation comme une forme d'information aux populations mais sans aller au-delà.

Avec la loi n°83-630 du 12 juillet 1983 relative à la démocratisation des enquêtes publiques et à la protection de l'environnement, une place nouvelle est faite au citoyen : étant celui qui connaît le mieux ses propres besoins, son avis est recueilli au moyen des enquêtes publiques. Au travers des enquêtes publiques, les remarques des usagers et des résidents sont collectées, de même que leurs souhaits, leurs attentes. Ainsi, dès l'avant projet, le citoyen est acteur, il trouve sa place dans le processus puisqu'il peut exprimer une opinion. Mais une des lacunes de ce dispositif est qu'il ne lie aucunement les décideurs et qu'il n'existe aucun échange entre décideurs et citoyens.

La loi « Barnier », du 2 février 1995[1], respecte la même philosophie : elle instaure les séances de débat public sur les projets d'aménagement. La première confrontation entre les décideurs et la population est mise en place grâce à ce nouveau dispositif.

[1] Loi n° 95-101 du 2 février 1995 relative au renforcement de la protection de l'environnement

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

L'opinion de la population prend une place de plus en plus grande dans le projet mais reste toujours en marge du processus décisionnel. En effet, les échanges ne concernent que l'avant-projet et influencent peu la prise de décision finale d'aménagement.

Ce n'est qu'avec **la loi Solidarité et Renouvellement Urbain (S.R.U.) du 13 décembre 2000** que la concertation prend une nouvelle tournure. Le citoyen devient acteur et les associations sont reconnues comme étant un interlocuteur privilégié puisqu'elles connaissent les particularismes du territoire et les besoins des usagers. Désormais, le décideur construit le projet avec le citoyen tout en conservant les éléments précédents (information et consultation) et en prolongeant la démarche au-delà de la réalisation du projet. La logique est donc à présent une logique de continuité du projet, qui est favorisée par le fait que les documents deviennent évolutifs. De la sorte, la concertation n'est plus seulement une information des citoyens mais devient un élément d'élaboration du projet.

La loi S.R.U. instaure également des instances de concertation dans les transports régionaux, appelées "comité régional des partenaires". Chaque région, qui est une autorité organisatrice des transports, peut se doter d'un comité régional des partenaires pour discuter des différents services qu'elle propose. La loi S.R.U. ajoute un article 21-3 à la Loi d'Orientation sur les Transports Intérieurs (L.O.T.I.) qui stipule qu' *"- Il peut être créé auprès de chaque région en tant qu'autorité organisatrice des transports mentionnés à l'article 21-1 un comité régional des partenaires du transport public. Ce comité est consulté sur l'offre, les stratégies tarifaires et de développement, la qualité des services de transport proposés par la région "*. Lorsqu'il est mis en place, ce comité se compose d'instances régionales mais également d'associations d'usagers et d'usagers et, depuis la loi du 11 février 2005, d'associations de personnes handicapées. L'accessibilité des services fait partie des sujets abordés par ce comité.

Toujours au niveau des transports, la loi S.R.U. institue les comités de lignes. Ces comités sont créés par l'article 135 de la loi, modifiant ainsi l'article 22 de la L.O.T.I. *« Il peut être créé des comités de ligne, composés de représentants de la Société nationale des chemins de fer français, d'usagers,* ***et notamment des représentants d'associations de personnes handicapées***[1]*, de salariés de la Société nationale des chemins de fer français et d'élus des collectivités territoriales pour examiner la définition des services ainsi que tout sujet concourant à leur qualité* ».

[1] Ajouté par la loi du 11 février 2005.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Les décideurs se rendent compte des avantages d'intégrer les utilisateurs potentiels dans la mise en place de leur projet.

C'est en s'appuyant sur les avancées de la loi S.R.U. en termes de concertation que **la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées** a mis en place les dispositions pour une accessibilité à tout pour tous. Cette loi institue notamment les commissions communales pour l'accessibilité aux personnes handicapées. Ces compléments apportés aux textes définissant la concertation sont une preuve supplémentaire de l'importance de celle-ci pour favoriser l'accessibilité.

Cette loi aborde l'accessibilité en termes de chaîne de déplacement et agit ainsi sur l'ensemble des bâtiments, de la voirie, des déplacements. Ce fonctionnement induit donc une mobilisation de multiples compétences et, par conséquent, de multiples acteurs.

A la différence de la consultation, il ne s'agit pas seulement d'interroger les interlocuteurs sur leurs avis mais il faut également leur permettre d'exposer leur point de vue, d'écouter les avis de chacun… Le fait d'introduire la concertation dans le domaine de l'accessibilité est devenu capital. Comme nous l'avons vu en première partie, la vision de la personne handicapée a beaucoup évolué pour aboutir à une prise en compte plus large des personnes à besoins spécifiques. Ainsi, toutes les personnes peuvent, à un moment ou un autre de leur vie, se retrouver en situation de handicap et elles sont amenées à prendre part aux décisions en matière d'accessibilité. Le point de vue de toute personne, qu'elle soit en situation de handicap ou non, qu'elle fasse partie d'une association, qu'il s'agisse d'une personne âgée… doit être pris en compte. La démarche de concertation permet également d'informer les administrés sur les actions menées, de les sensibiliser à la démarche de mise en accessibilité.

La prise en compte du point de vue de tous les usagers oblige à veiller à ce que la décision ne crée pas une gêne pour un autre groupe d'usagers. La concertation est donc un concept aujourd'hui indispensable aux gestionnaires (politiques et techniques) pour une cohérence entre leurs projets et dans la construction de ceux-ci. Elle doit être appliquée en ce qui concerne le cadre bâti, les transports et les logements.

Mais cette volonté de prise en compte de l'usager peut aussi avoir des conséquences négatives si elle n'est pas menée dans des conditions optimales. Il est nécessaire de garder à l'esprit que la cohérence territoriale des décisions devra être assurée. Les actions menées par les différents échelons décisionnaires doivent être compatibles et même viser des objectifs

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

communs. Or cet élément n'a pas été pris en compte par les lois successives en matière de concertation avec les personnes déficientes.

« *Ainsi, la France est passée en quarante ans d'un « désert » de la représentation des usagers à un empilement fortement accéléré entre 2000 et 2009, sans que le législateur ait pensé l'articulation des instances de consultation situées à des échelons territoriaux différents (la structure d'accueil, le département, la région, la nation), dans des champs d'intervention publique différents (sanitaire et médicosocial) et avec des missions différentes (missions de gestion, d'évaluation, de proposition voire de conception).* »[1] Cela montre bien que les interactions entre les différentes collectivités doivent être prévues et que les documents de planification doivent être compatibles.

Cette concertation doit se réaliser à divers échelons (AOT, Commune,…) et nécessite de ce fait la participation de différents acteurs.

C- Les différents acteurs jouant un rôle dans la scolarité des élèves déficients

Les acteurs appelés à intervenir en matière de scolarisation sont à la fois les personnels de l'Education Nationale, que ceux-ci soient des enseignants ordinaires ou des enseignants spécialisés, comme nous l'avons vu précédemment, et aussi les différentes collectivités locales de par leurs compétences dans la gestion des bâtiments, des transports scolaires, de la voirie à proximité des bâtiments scolaires.

La France compte trois niveaux administratifs : les Régions, les Départements et les Communes. Ces trois entités ont chacune des prérogatives en matière d'éducation.

Le rôle des Communes, qui exercent localement le pouvoir public, s'avère essentiel dans la politique en faveur des personnes handicapées, notamment les enfants, et cela apparaît de plus en plus prégnant dans le contexte intercommunal actuel.

Les communes doivent accueillir les enfants et adolescents handicapés dans les crèches, les écoles maternelles et primaires ainsi que dans les activités extra et parascolaires telles que la cantine, les centres de loisirs, les activités sportives… Cela implique que les

[1] Les conseils territoriaux des personnes handicapées : naissance d'une instance de délibération ?, Recherche appliquée dans le cadre du Partenariat institutions - citoyens pour la recherche et l'innovation (Picri) 2008 du Conseil régional d'Ile-de-France, Juillet 2010

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

établissements recevant du public de ces communes soient accessibles (écoles maternelles et primaires, restaurants scolaires, médiathèque, centres d'accueil et de loisirs, salles de sports…).

Les Départements, quant à eux, ont la charge des collèges et la maîtrise des transports scolaires. Ils se trouvent au cœur du dispositif de décision en matière de handicap puisqu'ils assurent la tutelle administrative et financière des Maisons Départementales des Personnes Handicapées[1]. Cette implication dans les transports et la gestion des M.D.P.H. a-t-elle une influence sur la continuité de la chaîne de déplacement au sein du Département ?

En 1988, la gestion des collèges a été confiée aux Départements. Ce sont donc les Conseils Généraux qui ont la charge de la mise en accessibilité de ces bâtiments et des transports scolaires. De plus, les Conseils Généraux ont de grandes responsabilités en matière de handicap puisque c'est à eux que sont rattachées les M.D.P.H. (Maison Départementale de la Personne Handicapée), qu'ils financent à hauteur de 30% de leur budget, et les prestations qui y sont rattachées (allocation de compensation, aides techniques et/ou humaines…) sont placées sous leur tutelle administrative et financière. Depuis la loi du 11 février 2005, les M.D.P.H. prennent en charge les aides techniques et/ou humaines[2]. Depuis 2000, la responsabilité la mise en place des schémas départementaux quinquennaux en faveur des personnes handicapées incombe aux Départements. Depuis 2006, les Conseils Généraux financent les transports scolaires spécialisés pour les enfants handicapés.

Les Régions semblent en revanche être face à une problématique plus complexe : les lycées dont elles ont la gestion sont spécialisés (lycées techniques, agricoles, d'enseignement général). Le nombre de lycées spécialisés sur le territoire d'une même Région sera restreint. Il semble primordial de rendre accessibles suffisamment d'établissements pour répondre aux attentes de tous en matière de formation et donc la priorisation de la mise en accessibilité des lycées sera délicate à réaliser.

Les Conseils Régionaux jouent un rôle de premier plan dans l'accessibilité des lycées. Dans chaque Région, les Conseils Régionaux ont la charge de la formation professionnelle. Ils mettent en place un plan d'accès des travailleurs handicapés à la formation professionnelle.

A la question : « *En ce qui concerne le financement des aménagements nécessaires pour améliorer l'accessibilité, diriez-vous que les prérogatives de chacun des acteurs que sont la personne handicapée (dans le cadre de la prestation de compensation), l'école, la commune, le département sont très bien définies, assez bien définies, assez mal définies, très*

[1] Article L146-4 du Code de l'action sociale et des familles.
[2] Guide du handicap à l'usage des collectivités territoriales, CNFPT, 2008.

© 2012 Tous droits réservés. http://doc.univ-lille1.fr

mal définies ? » posée au travers du sondage réalisé par la H.A.L.D.E.[1] (Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations) en novembre 2008, 55% des élus interrogés estimaient que ces prérogatives étaient mal définies.

Au niveau national, le Secrétariat d'Etat à la solidarité en charge des Personnes Handicapées est chargé de la mise en application de la loi du 11 février 2005 et c'est à lui, notamment, de faire respecter les recommandations en matière d'accessibilité. Les instances intervenant en matière d'accessibilité sont nombreuses : Comité interministériel du Handicap, associations, …

La mise en place de certains dispositifs de scolarisation spécialisée entraîne elle aussi l'implication de divers acteurs. Ainsi, la création d'une U.P.I. (Unité Pédagogique d'Intégration) est décidée par le rectorat en fonction des besoins. Un partenariat se met en place entre un établissement scolaire, les collectivités locales, un service d'éducation spéciale et de soins (Sessad) ou des personnels médicaux en libéral (psychologues, orthophonistes, etc.). Pour chaque élève est élaboré un P.P.S. (projet personnalisé de scolarisation). Ce dernier sera validé par l'équipe de suivi de scolarisation qui réunit une fois par an tous les partenaires y compris les parents. Cette équipe est animée par l'enseignant référent. Le Conseil Général est également un membre du réseau, en ce qui concerne le transport des élèves vers les établissements scolaires[2].

Cette répartition des compétences ne concerne ici que les établissements d'enseignement. Ces bâtiments sont inscrits dans la ville, il est donc utile que leur environnement soit lui aussi accessible. Pour rendre un établissement scolaire parfaitement accessible pour un élève en situation de handicap, il faut que tout l'environnement de l'établissement le soit aussi, afin de faciliter l'autonomie de cette personne. La voirie, les transports, l'ensemble du cadre bâti, les logements doivent être accessibles. Or, la responsabilité de la mise en accessibilité relève de différentes autorités. A cette nouvelle "mission" de mise en accessibilité des établissements scolaires viennent donc s'ajouter les autres éléments constitutifs de la chaîne. De ce fait, les responsabilités en matière d'accessibilité sur un même territoire sont multiples et augmentent encore la complexité de la mise en accessibilité (*Cf. illustration n° 36*), d'autant plus que l'accessibilité est un sujet transversal, réglementé par plusieurs documents, ce que nous verrons ultérieurement.

[1] Sondage sur la scolarisation en milieu ordinaire des enfants en situation de handicap dans les établissements du premier degré –H .A.L.D.E. – 0801046 – Novembre 2008.
[2] Dernières nouvelles d'Alsace, 15 janvier 2010.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

Tableau 19 : Les réglementations d'Accessibilité applicables et les personnes compétentes en fonction de l'élément concerné

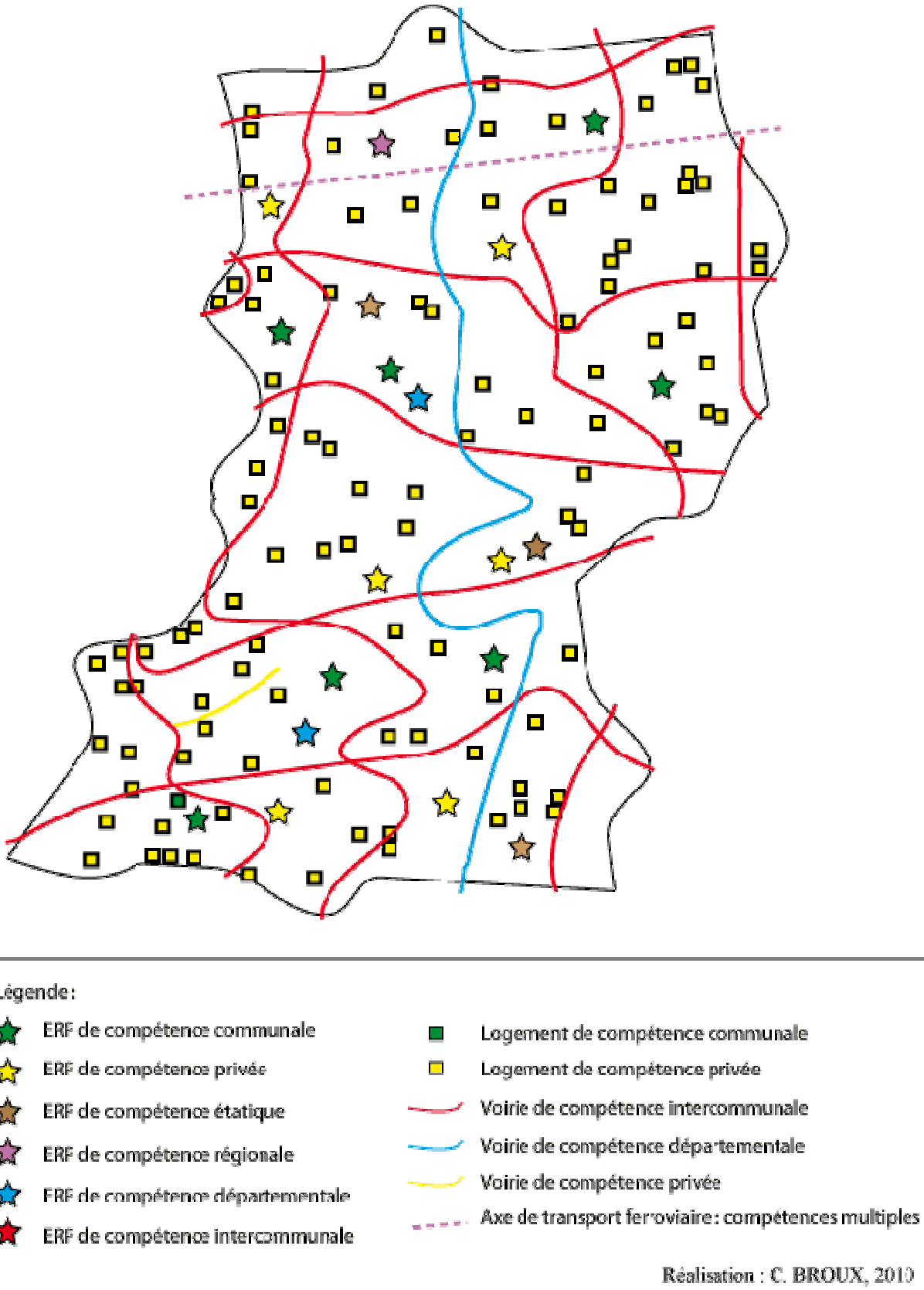
Elément concerné	Ecoles	Collèges	Lycées	Universités	Autres ERP	Lieux de travail	Transports en commun
Réglementation applicable	Réglementation ERP	Réglementation ERP	Réglementation ERP	Réglementation ERP	Réglementation ERP	Code du travail	Réglementations spécifiques (Ex : pour les trains les S.T.I.)
Personne responsable de la mise en accessibilité	Communes	Départements	Régions	Etat	Propriétaire du bâtiment	Propriétaire du bâtiment	Gestionnaire en accord avec l'autorité organisatrice

Réalisation : Carole BROUX, 2010
Sources : Code de l'urbanisme, Code du travail,…

Thèse de Carole Broux, Lille 1, 2011

http://doc.univ-lille1.fr

Illustration 36 : La multiplicité des compétences en matière d'accessibilité sur le territoire d'une commune.



© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Par exemple une partie de la voirie devra être rendue accessible par la commune tandis que les transports interurbains seront de la responsabilité de la communauté d'agglomérations, le TER est de la compétence de RFF (Réseaux Ferrés de France) pour l'infrastrucutre, de la SNCF pour les gares et de la région pour l'organisation des services de transport,… Il faut une concertation entre les décideurs afin que tout le cadre de vie de l'enfant handicapé lui permette de se déplacer de chez lui jusqu'à son école, avec le maximum d'autonomie possible. Il semblerait, en ce qui concerne les schémas directeurs d'accessibilité (qui régissent les transports) que l'accessibilité soit un sujet consensuel. Les collectivités locales, quelle que soit leur orientation politique, semblent du même avis sur ce principe[1]. Néanmoins, il arrive que l'approche d'échéances politiques ralentisse voire bloque certains projets or les acteurs concernés étant différents, ces échéances sont différentes. Il existe un risque de paralysie de la prise de décision.

D- L'emboîtement des textes organisant l'accessibilité des modes de déplacement.

Face aux nombreux acteurs et à la variété des éléments à prendre en compte, les textes organisant l'accessibilité doivent être compatibles les uns avec les autres et permettre une mise en place progressive de l'accessibilité à tout et pour tous.

3% des adultes ne peuvent conduire, du fait de leur état de santé[2]. Cette statistique met en valeur l'importance que prennent les transports en commun pour les personnes en situation de handicap. De plus, l'utilisation de modes de transport doux est encouragée à l'heure actuelle, où le développement durable et la protection de l'environnement sont des préoccupations prégnantes.

Nous n'étudierons pas ici chaque type de transport pris individuellement mais la politique de mise en accessibilité des transports dans son ensemble. En effet, lors d'un déplacement, l'usager ne se contente pas nécessairement d'utiliser un seul moyen de transport mais il peut emprunter différents modes de transport pour se rendre à la destination choisie.

La loi du 11 février 2005, dans son article 45, prévoit l'existence d'une *« chaîne*

[1] MATHON S., RICHARD E., DEJEAMMES M., Rapport d'étude : Schémas directeurs d'accessibilité des services de transports régionaux, CERTU, CETE, février 2008.
[2] Délégation Ministérielle à l'accessibilité – Délégation Interministérielle aux Personnes Handicapées – Sondage Association des Paralysés de France (Ifop) – INSEE (Enquête HID).

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

d'accessibilité […] pour permettre [l]'accessibilité dans sa totalité aux personnes handicapées ou à mobilité réduite. » Un délai de 10 ans est fixé par cette loi, donc en 2015, les transports devront être accessibles. La LOTI prévoyait dès 1982 : *« la mise en œuvre des dispositions permettant de rendre effectif le droit qu'a tout usager de se déplacer et la liberté d'en choisir les moyens »*. La loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ne fait donc que reprendre cette volonté de rendre l'ensemble des modes de déplacement accessibles.

Nous n'étudierons ici que les réseaux de transport en commun puisque ce sont les plus utilisés par les personnes déficientes et qu'en ce qui concerne les transports individuels des solutions techniques existent afin de rendre les véhicules individuels accessibles, mais ces solutions ont un coût élevé.

Plusieurs documents d'urbanisme permettent de planifier cette mise en accessibilité des transports.

L'article 45 de la loi du 11 février 2005 prévoit : *« **[Un] schéma [directeur d'accessibilité]** fixe la programmation de la mise en accessibilité des services de transport, dans le respect du délai défini au deuxième alinéa, et définit les modalités de l'accessibilité des différents types de transport.*
En cas d'impossibilité technique avérée de mise en accessibilité de réseaux existants, des moyens de transport adaptés aux besoins des personnes handicapées ou à mobilité réduite doivent être mis à leur disposition. Ils sont organisés et financés par l'autorité organisatrice de transport normalement compétente dans un délai de trois ans. Le coût du transport de substitution pour les usagers handicapés ne doit pas être supérieur au coût du transport public existant. »

Ces schémas devaient être réalisés pour le 11 février 2008. Dans les faits, rares sont les autorités organisatrices des transports qui ont respecté ce délai, du fait, notamment, de la lenteur de publication des textes d'application, du caractère nouveau des documents qui étaient demandés, et de l'absence de préconisation d'une méthode commune.

Une directive du 13 avril 2006 a précisé ce que devait contenir le Schéma Directeur d'Accessibilité (S.D.A.) : *« Il définit les modalités de la mise en accessibilité des différents types de transport (notamment le patrimoine bâti, le matériel roulant et les conditions de l'intermodalité) ; il établit les éventuels cas de dérogation et définit les services de substitution à*

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

mettre en place ; il établit la programmation des investissements à réaliser et des mesures d'organisation à mettre en œuvre d'ici 2015. Il définit les objectifs en matière de fonctionnement des dispositifs de mise en accessibilité des services de transport et les conditions de maintenance qui en découlent ; il prévoit les conditions de la mise à jour du schéma dans les cas où des évolutions technologiques permettraient d'apporter des solutions aux impossibilités techniques avérées identifiées initialement. ». Conformément à la loi, le S.D.A. doit être composé de trois parties : un état des lieux de l'accessibilité actuelle du service de transport, dans toutes ses composantes ; un diagnostic et des préconisations pragmatiques d'aménagement et d'accompagnement avec une estimation financière des mesures nécessaires détaillées ; la définition des opérations retenues par l'autorité organisatrice des transports (A.O.T) au regard de ses priorités. La difficulté pour bon nombre d'A.O.T. est l'absence d'outil permettant de réaliser cet état des lieux mais aussi l'absence de financement.

Ainsi, la rédaction du S.D.A. ne peut se faire sans l'implcation de plusieurs acteurs que sont les usagers, déficients ou non, les autorités organisatrices de transport,… Les pratiques que l'on observe en matière de concertation avec les acteurs sont les suivantes :

- **L'état des lieux** doit consister en une concertation avec les associations. Dans certains cas, par exemple en Région Centre, un questionnaire a été remis aux usagers. Des entretiens avec des responsables de la mise en œuvre de cet état des lieux nous ont indiqué que le taux de réponse est généralement faible (aux alentours de 20% pour l'agglomération d'Orléans de même que pour la Région Centre). Il y a peu de revendications précises. Les personnes à mobilité réduite utilisent le réseau de transport en commun et, pour elles, utiliser ce mode de déplacement est une façon de s'intégrer dans la société, d'où une volonté de pouvoir le faire avec la plus grande autonomie, sans aide humaine pour ne pas être stigmatisées. Les résultats aux enquêtes réalisées par la Région Centre et l'agglomération d'Orléans nous amènent à constater que les personnes handicapées ne sont pas très revendicatives. Feraient-elles confiance aux autorités parce qu'elles ont constaté que des travaux de mise en accessibilité ont été faits, ou parce que suite à la loi de 2005 elles savent qu'une réglementation précise existe ? Attendent-elles l'arrivée des échéances, à savoir 2015, pour que l'ensemble du territoire soit accessible ? Du côté de la collectivité, on a le sentiment que la loi a permis de faire avancer les choses, les associations ont donc relâché la pression puisqu'elles ont senti que leurs revendications étaient prises en compte. Ou au contraire, habituées à ce que peu de travaux soient faits en leur faveur, elles n'ont pas souhaité répondre par peur que rien ne se mette en place par la suite. La position de l'Etat est la

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

même : il n'exerce pas une pression trop forte. La loi de 2005 est ressentie comme un élément pour favoriser la transparence politique en matière d'accessibilité et de handicap. Elle instaurerait un droit à la mobilité et, à partir de là, les associations sont confiantes et attendent les résultats sans exercer de pression. Il faut envisager l'hypothèse où les résultats ne seraient pas à la hauteur des attentes et espoirs suscités par la loi sur l'égalité des droits et des chances… Dans ce cas, il faudrait envisager des actions contre les collectivités, l'Etat sur le fondement de la discrimination.

Dans certains cas, une autre concertation est envisagée entre les A.O.T. d'une même zone géographique, cela afin de permettre la cohérence de la chaîne de déplacement, d'assurer une continuité de la mobilité des usagers lorsqu'ils empruntent un autre réseau de transport qui ne dépend pas de la même A.O.T. que le précédent. Cette démarche pourrait également permettre d'identifier les principes d'aménagement, de définir les modalités des transports de substitution mutualisables… Mais cela suppose que tous les acteurs concernés soient prêts à travailler ensemble et au-delà, qu'ils soient prêts à avoir une contribution financière commune. Que faire au niveau des pôles d'échange ? Qui peut agir, être le moteur ? Ce sont ces questions qui doivent être résolues pour parvenir à une mise en accessibilité cohérente sur l'ensemble du territoire.

- La deuxième étape est la **réalisation d'un diagnostic** et d'une estimation des travaux à réaliser. Les difficultés pour réaliser les diagnostics sont les mêmes que pour réaliser le diagnostic d'un bâtiment scolaire (quelle méthode employer, qui doit/peut réaliser ce diagnostic,… ?). L'autorité organisatrice doit alors choisir son orientation : une première solution serait d'améliorer le service rendu aux personnes en situation de handicap en mettant en place un accompagnement. Cette approche présente l'avantage de rassurer les personnes âgées, les personnes atteintes d'une déficience visuelle mais elle stigmatise les personnes utilisatrices de ce service, elle a un coût important à long terme et n'est pas adaptée à toutes les Personnes à Mobilité Réduite (P.M.R.). De plus, elle est contraire à l'esprit de la loi qui tend à une autonomie des personnes handicapées. Une seconde approche va dans ce sens. Elle consiste en une recherche d'autonomie avec des équipements nouveaux et des travaux sur les infrastructures et le matériel. Cette démarche nécessite un investissement très important sur le court terme. Ces deux démarches peuvent être combinées au cas par cas, en fonction des besoins relevés en chaque point du réseau. A cause du coût financier de la mise en accessibilité, et parce que les délais pour la réaliser sont courts, les autorités organisatrices seront amenées à hiérarchiser leurs actions et les éventuels financements. Comme pour le patrimoine bâti, aucune directive n'a été donnée quant aux priorités.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

- La troisième étape consiste en la **programmation des investissements et le financement des opérations.** La difficulté qui réside dans cette étape est de savoir qui a la responsabilité du financement. L'autorité organisatrice doit-elle assurer le financement de travaux qui ont lieu dans des bâtiments qui ne lui appartiennent pas ? L'exploitant acceptera-t-il et financera-t-il les travaux qui lui sont imposés ? Ce n'est qu'en cas d'impossibilité technique avérée constatée par la commission consultative départementale de sécurité et d'accessibilité que l'autorité organisatrice sera dans l'obligation de mettre en place un transport de substitution qui sera financièrement à sa charge. Ce sont ces questions qui ont dû être réglées par les autorités organisatrices, au cas par cas, faute de précision réglementaire.

Du fait de la répartition des compétences, la mise en œuvre pratique des schémas directeurs d'accessibilité risque de décevoir puisque parfois plusieurs autorités organisatrices des transports sont compétentes durant un même trajet. En outre, les A.O.T. ne sont responsables que des transports, pas de leur environnement, comme cela était relevé dans la revue Transports Publics : « *Par ailleurs, l'accessibilité dans les transports est un sujet transversal qui rencontre des difficultés de mise en place liées au partage des compétences et à la multiplication des acteurs. Les A.O.T. ont beau planifier les travaux de mise en accessibilité de leurs réseaux, et notamment les points d'arrêt et leur accès qui font partie de la voirie, elles auront des difficultés à contraindre les communes qui en ont la compétence à exécuter les travaux.*[1] »

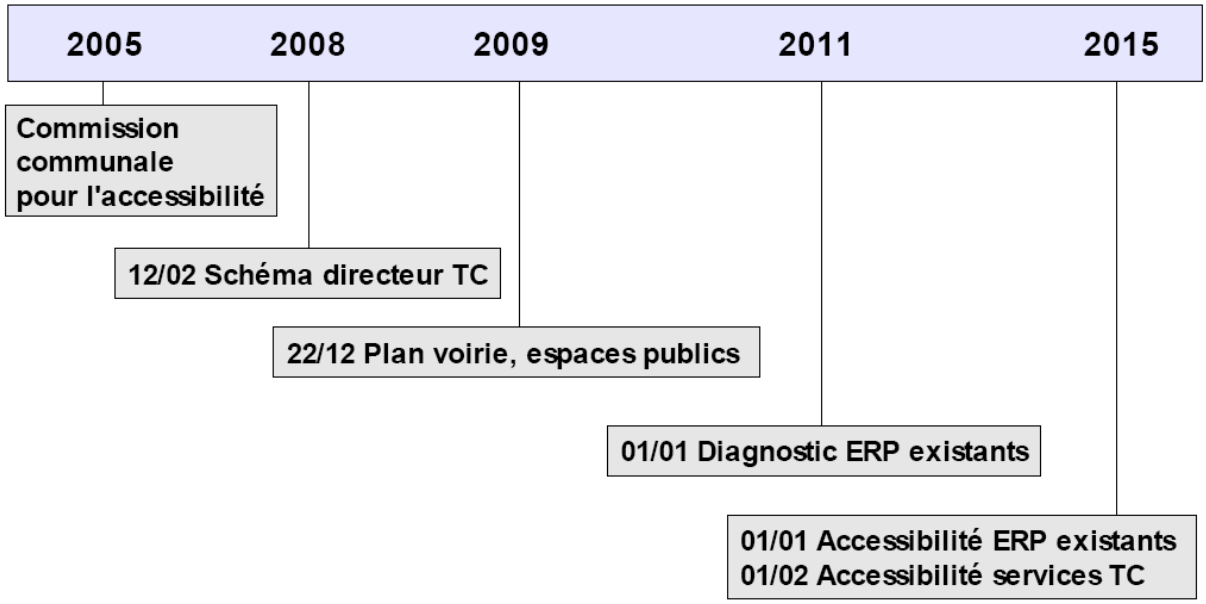
Le schéma directeur d'accessibilité est donc au centre de la politique de mise en accessibilité des transports. Il apparaît comme le premier document de programmation dans l'échéancier fixé par la loi. Il est complété par le Plan de Mise en Accessibilité de la Voirie et des Espaces Publics (décembre 2009) et les diagnostics d'accessibilité des ERP (2010). L'ensemble de ce dispositif de planification et de programmation vise à rendre accessible l'ensemble des éléments qui composent la chaîne du déplacement, en particulier les ERP et les transports d'ici 2015.

[1] Transport Public, février 2008, n° 1077.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Illustration 37 : Les échéances de diagnostic, schémas et plans d'accessibilité depuis février 2005 :



Source : CERTU, 2009, Les schémas directeurs d'accessibilité des services de transport – Premiers enseignements et pistes de progrès

Le **plan de déplacement urbain** (P.D.U.) est un document qui détermine l'organisation du transport des personnes et des marchandises, la circulation et le stationnement. La loi du 11 février 2005 réaffirme la nécessité pour les collectivités de prendre en compte dans les PDU de façon transversale l'accessibilité des personnes à mobilité réduite. Ce document est obligatoire dans les périmètres de transports urbains des agglomérations de plus de 100 000 habitants ou recoupant celles-ci. La loi de 2005 assigne aux plans de déplacements urbains un objectif supplémentaire, à savoir améliorer l'accessibilité des réseaux de transports publics. Pour cela, une nouvelle annexe « accessibilité » a été introduite dans les P.D.U. qui deviennent ainsi un élément important dans la mise en accessibilité d'une commune. Cette annexe doit comporter notamment des éléments de programmation, les mesures d'aménagement et d'exploitation à mettre en œuvre pour améliorer l'accessibilité des réseaux de transports publics aux personnes handicapées ou à mobilité réduite, et des éléments financiers. L'article 28-2 de la L.O.T.I.[1] prévoit la consultation, à leur demande, des associations de personnes handicapées lors du projet de P.D.U. Par ses finalités, cette annexe « accessibilité » peut être comparée au SDA.

Il est possible de dégager des bonnes pratiques pour la réalisation d'un P.D.U. cohérent

[1] Loi n°82-1153 du 30 décembre 1982 d'orientation des transports intérieurs.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

en matière d'accessibilité :

- L'ensemble du PDU en lui-même doit prendre en compte l'accessibilité, et ce, de façon continue. Les principales mesures et les conditions de leur mise en œuvre concrète sont détaillées dans l'annexe accessibilité ;
- L'AOTU doit avoir la charge du pilotage, pour assurer la pérennité, la coordination et l'animation au niveau de l'intercommunalité en matière d'accessibilité ;
- Des priorités doivent être définies pour hiérarchiser la mise en accessibilité et ainsi permettre la mise en œuvre pragmatique et réaliste des actions à mener.

Le plan de mise en accessibilité de la voirie et des espaces publics (P.M.A.V.E.P ou P.A.V.E.) devait être établi d'ici le 22 décembre 2009. Ce document a un champ d'application plus large que les documents précédents.

C'est le maire de la commune de plus de 5 000 habitants ou, le cas échéant, le président de l'E.P.C.I. (Etablissement Public de Coopération Intercommunale) qui a la charge de réaliser ce document. Ce plan est prévu par l'article 45 de la loi du 11 février 2005. Le décret n°2006-1657 du 21 décembre 2006 relatif à l'accessibilité de la voirie et des espaces publics fait une large place à la concertation dans l'élaboration du P.M.A.V.E.P. : d'une part du fait de la composition de la commission en charge de son élaboration (elle est composée d'élus locaux et de représentants d'associations d'usagers et de personnes handicapées) mais aussi au travers de la conception du plan : des représentants de la commune ou de l'intercommunalité y siègent, en fonction du cas de figure. La diversité des intervenants dans l'élaboration du P.M.A.V.E.P. est un des facteurs favorisant la prise en compte de tous les domaines concernés par ce document. Cela implique également d'avoir une méthodologie commune, des documents utilisables par tous.

Outre les caractéristiques de la voirie, ce plan fixe notamment les dispositions susceptibles de rendre accessibles aux personnes handicapées et à mobilité réduite l'ensemble des circulations piétonnes et des aires de stationnement automobiles situées sur le territoire de la commune ou de l'établissement public de coopération intercommunale. Il indique les délais de réalisation, la périodicité de son évaluation, et les modalités de sa révision. Ce plan étant réalisé à l'échelle communale ou intercommunale, il englobe des portions de voirie dont le gestionnaire n'est pas l'autorité compétente pour réaliser le plan, celle-ci doit recueillir les avis conformes des autorités gestionnaires de la voirie avant l'élaboration du plan[1]. D'un point de vue méthodologique, il est primordial d'élaborer le P.M.A.V.E.P. à partir de l'identification des

[1] Décret n°2006-1657 du 21 décembre 2006 relatif à l'accessibilité de la voirie et des espaces publics.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

chaînes de déplacement majeures. Ce document nécessite donc une bonne connaissance du territoire auquel il s'applique. En fonction des usages qui sont faits de cet espace, des principaux établissements situés sur ce territoire, les priorités ne seront pas les mêmes. Ce plan de mise en accessibilité fait partie intégrante du plan de déplacements urbains quand il existe.

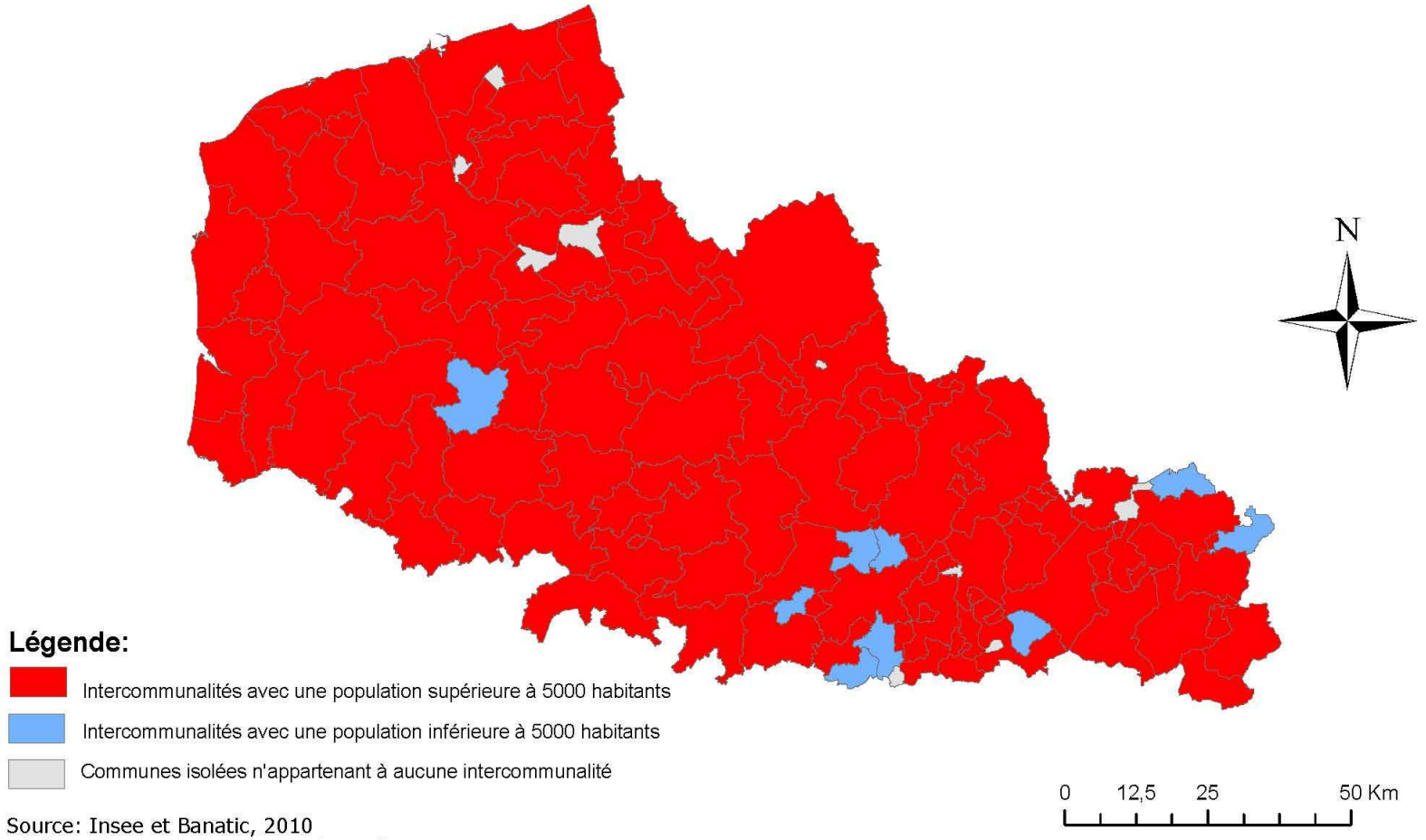
L'élaboration d'un P.M.A.V.E.P. n'étant obligatoire que dans les communes et communautés d'agglomérations comptant plus de 5000 habitants, une partie du territoire français échappe à cette obligation. Les communes isolées ainsi que les intercommunalités de moins de 5000 habitants ne sont pas dans l'obligation de réaliser un P.M.A.V.E.P. (*Cf. carte n°13*).

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

Carte 13 : La couverture du territoire par les intercommunalités de plus de 5000 habitants en Région Nord Pas-de-Calais



http://doc.univ-lille1.fr

Thèse de Carole Broux, Lille 1, 2011

La notion de chaîne d'accessibilité nécessite un emboîtement de ces documents. Le P.M.A.V.E.P. doit prendre en compte les Schémas Directeurs d'Accessibilité (S.D.A.) des différentes Autorités Organisatrices des Transports (A.O.T.) présentes sur le territoire, et se projeter sur les diagnostics des Etablissements Recevant du Public (E.R.P.). Ainsi, tout un dispositif a été envisagé pour permettre la mise en place d'une chaîne d'accessibilité cohérente.

Le Département du Nord (au travers du F.D.A.N.) veille à ce que cette cohérence territoriale soit respectée. Il a pour objectifs, notamment :

- d'encourager les maîtres d'ouvrage à mener une réflexion d'ensemble
- de préconiser la mise en place de volets « concertation » et « information ».

Les maîtres d'ouvrage sont donc incités à mener, en amont des travaux, une réflexion visant à effectuer un état des lieux, à définir un plan d'ensemble cohérent et à établir un programme d'intervention et de mise en accessibilité progressive. Pour cela, ils doivent se référer :

- *« à l'articulation des différentes échelles de planification (interfaces schéma directeur de mise en accessibilité mis en œuvre par les autorités organisatrices des transports (A.O.T), PMAVAEP, PDU, ...),*
- *à l'articulation des différents acteurs impliqués dans la chaîne de déplacement,*
- *aux interfaces entre l'espace public et l'espace privé.*[1] *»*

L'objectif est de parvenir à l'adoption par les maîtres d'ouvrage d'une démarche partenariale associant, outre les services départementaux, des partenaires techniques compétents, institutionnels et associatif et donc de prendre en compte les divers documents de planification en vigueur sur le territoire.

Notons enfin qu'il est dommageable qu'aucune disposition spécifique n'ait été prise en matière de transports scolaires, même si, en tant qu'A.O.T., les Conseils Généraux sont dans l'obligation un S.D.A. de leurs transports dont font partie les transports scolaires. Leur régularité et la bonne connaissance de la clientèle permet d'organiser facilement des transports adaptés aux élèves handicapés. Il aurait pu sembler plus aisé de rendre accessibles, dans un premier temps, les transports publics puis les transports scolaires pour lesquels des transports adaptés existent déjà dans de nombreux cas.

[1] Cahier des charges de la commune de Rousies, publié le 20 novembre 2010

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Le **plan local d'urbanisme** (P.L.U.) est un document « politique » d'aménagement et de développement durable du territoire communal. La loi Urbanisme et Habitat numéro 2003-590 du 2 juillet 2003 stipule que : *« Les plans locaux d'urbanisme exposent le diagnostic établi au regard des prévisions économiques et démographiques et précisent les besoins répertoriés en matière de développement économique, d'aménagement de l'espace, d'environnement, d'équilibre social de l'habitat, de transports, d'équipements et de services. »*. Ainsi les P.L.U concernent des domaines où il est nécessaire de prendre en compte l'accessibilité et ils contiennent des prévisions démographiques, ce qui est un élément primordial en matière d'accessibilité. Ils doivent être compatibles avec les P.D.U. Ils intègrent le Plan de Mise en Accessibilité de la Voirie et des Espaces Publics (P.M.A.V.E.P.)[1].

Le **S.CO.T. (Schéma de Cohérence Territoriale)** est un document qui détermine un projet de territoire à l'échelle de plusieurs communes, ceci afin de permettre une cohérence des politiques menées en matière d'urbanisme, d'habitat, de déplacements, et d'équipements commerciaux. Il comporte un rapport de présentation. Celui-ci explique les choix retenus pour établir le projet d'aménagement et de développement durables et le document d'orientation et d'objectifs en s'appuyant sur un diagnostic établi au regard des prévisions économiques et démographiques et des besoins répertoriés en matière de développement économique, d'aménagement de l'espace, d'environnement, d'équilibre social de l'habitat, de transports, d'équipements et de services. Il est rédigé par un ou plusieurs E.P.C.I. (Etablissement Public de Coopération Intercommunale) qui y indique la manière dont il souhaite voir évoluer son territoire dans le respect des principes de développement durable. La mise en accessibilité du territoire doit donc être prise en compte dans le S.C.O.T.

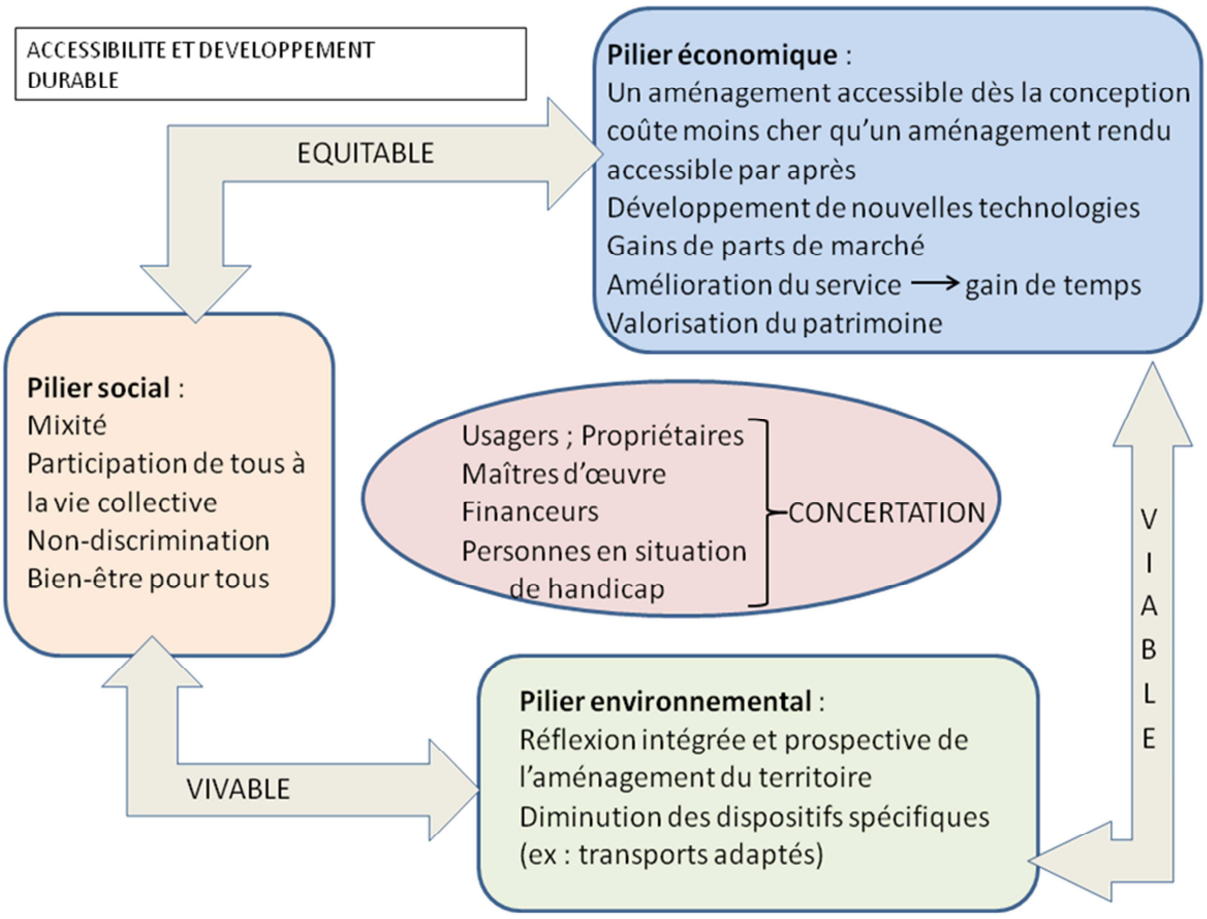
[1] Article 45 de la loi du 11 février 2005.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

CONCLUSION CHAPITRE SEPT

L'accessibilité peut être une source de reconquête urbaine mais à condition de toucher à tous les domaines. Alors que pendant longtemps, au travers d'éléments de confort, l'accessibilité a pu être favorisée (comme nous l'avons montré dans le chapitre 4), la démarche peut être inverse. En favorisant l'accessibilité de l'ensemble de la société, il est possible d'améliorer le confort de tous, quelques soient les besoins.

Illustration 38 : Schéma des liens entre accessibilité et développement durable



Réalisation : C.BROUX, 2009

Un enfant qui aura la possibilité de fréquenter l'école de son quartier pourra nouer des contacts avec les enfants de son voisinage, ce qui lui donnera l'occasion de participer aux autres activités du quartier, de s'intégrer à la vie sociale. En effet, dans le cas contraire, ne serait-ce pas qu'une déclaration d'intention que de rendre accessible l'établissement scolaire du quartier de

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

l'enfant s'il ne peut pas y accéder, si dès lors qu'il est sorti de l'école, il ne peut participer à aucune des activités… ?

Les élèves ne sont pas les seules personnes qui "fréquentent" un établissement scolaire : la mise en accessibilité permet aussi à des personnes handicapées de travailler dans l'établissement (les enseignants, le personnel administratif, paramédical, d'entretien...).

Il serait irrationnel de créer des établissements scolaires entièrement adaptés pour les personnes déficientes mais qui seraient situés dans un quartier difficile d'accès ou autour desquels il n'existerait aucun autre établissement accessible. Ce serait créer des « ghettos » d'accessibilité. Il est possible de rendre les établissements scolaires accessibles à tous et pour un budget certes plus élevé mais pas disproportionné par rapport à un aménagement qui ne prendrait pas en compte toutes les règles d'accessibilité. Mais, rendre accessibles uniquement les bâtiments scolaires serait un non sens. En effet, l'intérêt d'avoir un bâtiment accessible isolé dans un environnement inaccessible serait une nouvelle forme de ghettoïsation. Le surcoût lié à l'accessibilité ne doit pas être analysé seul, hors d'une mesure des avantages qui en découlent.

La volonté de scolariser les élèves handicapés dans des écoles ordinaires s'explique par le fait que c'est le lieu de la première socialisation des enfants. L'environnement scolaire doit donc, lui aussi, être pris en compte afin de faciliter l'accès des élèves déficients dans la vie sociale. La présence d'une école entièrement accessible mais qui ne serait pas à proximité d'une bibliothèque, d'une garderie, d'un centre culturel accessibles ne serait-elle pas un non sens ? L'accessibilité, bien qu'étant un concept récent, est de plus en plus prise en compte, elle doit être intégrée dans une réflexion globale.

L'accessibilité est donc un élément à part entière du développement durable. Nous sommes ainsi amenés à penser que le fait de rendre accessible un établissement scolaire participe à augmenter le prestige de cet établissement, de lui donner une certaine image de qualité, car cela aura aussi pour conséquence d'améliorer le confort de tous.

Réaliser des aménagements spécifiques pour une catégorie de population serait un facteur de discrimination et impliquerait de se poser la question de la rentabilité de cet équipement pour une utilisation si restreinte. Réaliser des aménagements accessibles ne consiste pas à réaliser des aménagements seulement pour les personnes handicapées mais utilisables par tous c'est-à-dire dont l'utilisation sera privilégiée car ils apportent une qualité d'usage supplémentaire, un bénéfice autre que celui lié à l'accessibilité.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Du fait des nombreuses obligations face auxquelles se trouvent les collectivités locales, de la multiplicité d'acteurs ayant des compétences différentes, l'utilité d'avoir un outil capable de regrouper toutes ces informations et de faciliter leur harmonisation est évidente. Il faut que tous (communes, régions, départements, intercommunalités, bailleurs, …) puissent avoir des relevés d'information compatibles les uns avec les autres, facilement compréhensibles parce que connus de tous. Cette nécessité est renforcée par le travail que devront faire les commissions communales ou intercommunales d'accessibilité pour réaliser les Plans de Mise en Accessibilité de la Voirie et des Espaces Publics (P.M.A.V.E.P.).

Au travers de la volonté de mettre en œuvre une politique globale d'accessibilité, grâce aux nouveaux documents d'aménagement instaurés par la loi du 11 février 2005, le législateur ne risque-t-il pas d'augmenter la ségrégation à l'encontre des populations déficientes, non plus à l'échelle d'un établissement mais d'une commune, d'un Département ? Les politiques publiques sont-elles à l'origine d'un morcellement du territoire ? Seules les agglo de plus de 5000 habitants sont concernées par les PMAVEP. Cette territorialisation de l'accessibilité était préexistante à la loi de 2005 mais ne sera que partiellement corrigée par les nouveaux dispositifs.

Les collectivités locales sont face à une nouvelle obligation qui s'additionne à leurs domaines de compétences. Outre les difficultés financières et techniques, la multiplicité d'acteurs intervenants, toutes les politiques publiques ne pourront pas être pleinement mises en œuvre. Les collectivités devront faire des choix. Dans le chapitre suivant, nous examineront les éléments objectifs sur lesquels les orientations politiques s'appuieront.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

CHAPITRE 8

DE LA COHERENCE TERRITORIALE A LA COHESION SOCIALE

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Nous avons démontré qu'il est possible d'intégrer les populations déficientes dans notre société, donc de parvenir à la cohésion sociale, tout au moins à l'égard des personnes déficientes, à condition de rendre l'ensemble du territoire national accessible. Il est, de plus, possible de diffuser l'accessibilité sur tout le territoire. Mais pour cela, il faut un élément moteur de diffusion de l'accessibilité. Qui peut jouer ce rôle ?

Le handicap demeure une des principales causes de discrimination[1] en France. Au travers des politiques publiques mises en place, l'Etat doit rechercher un lien entre ses citoyens. Le lien social doit exister dans toute société, afin de réunir tous les citoyens.

Si le domaine du handicap entre bien dans le champ d'action des politiques publiques, s'agit-il de la seule politique à mener pour favoriser la cohésion sociale ? Comment prioriser entre les différentes politiques publiques qui peuvent être mises en œuvre ? Ces politiques parmi lesquelles des choix devront être faits visent à défendre les intérêts de groupes différents. Quelle est l'intervention de ces derniers auprès des décideurs et de l'opinion publique ?

Dès lors qu'une priorisation est intervenue entre les différentes politiques publiques, il est nécessaire de les évaluer pour s'assurer que les objectifs qu'elles devaient remplir ont bien été atteints et qu'elles ne créent pas de nouvelles inégalités. Il s'agit en effet d'argent public affecté à une politique sociale, l'utilisation de ces fonds doit être optimale.

Afin de permettre la cohésion sociale, sans nuire à une partie de la population, et en équilibrant les politiques mises en place, les décideurs sont face à situation délicate. Le besoin d'un outil facilitateur de prise de décision, qui prendrait en compte l'ensemble des politiques à mettre en œuvre sur un territoire, émerge. Quel est l'état de la recherche en la matière ?

[1] Les réclamations présentées à la Halde en 2010 portaient à 19% sur le handicap et l'état de santé, ce qui en faisait le deuxième motif de discimination.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

I- LA RECHERCHE DE LA COHESION SOCIALE AU TRAVERS DES POLITIQUES PUBLIQUES EN MATIERE DE HANDICAP

La cohésion sociale a été définie dans le Rapport de la Task Force de Haut Niveau sur la cohésion sociale au XXI° Siècle (2007) comme étant *« la capacité d'une société à assurer le bien-être de tous ses membres, en réduisant les disparités et en évitant la marginalisation.* »

<u>Encadré 3</u> : Diverses interprétations de la cohésion sociale

La cohésion sociale…

- est créée par des liens sociaux forts et l'acceptation par les membres de la société de leur responsabilité commune
- requiert que tous les individus soient en mesure de participer à la vie économique et de profiter de ses avantages
- nécessite des processus mettant en cause les structures du pouvoir et la répartition des ressources au sein de la société
- requiert la tolérance et la reconnaissance des personnes de culture et d'identité différentes

Ainsi, au titre de la cohésion sociale, les politiques de lutte contre l'exclusion, contre le chômage, de réussite éducative,… font partie des mesures visant à assurer la protection sociale.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Il existe trois conceptions différentes du lien social.

- D'après Rousseau, il existe un « Contrat social » qui unit les individus ou les groupes formant la société. Ce contrat prévoit un accord d'échanges fondé sur les intérêts des cocontractants. Il y a donc un rapport « donnant-donnant » qui est instauré.
- Selon Hobbes : « *L'homme est un loup pour l'homme* [1]». Dans cette conception de la société, seul l'Etat peut expliquer que les hommes acceptent de vivre en société. L'ordre et le lien social s'appuient sur le pouvoir, les règles et les institutions pour encadrer les individus. En contrepartie, chacun a droit à protection et assistance.
- Enfin, pour Aristote, l'homme est un « animal social ». Le « ciment » de la société est à la fois social, moral et idéologique. Il en découle des solidarités mécaniques et une socialisation communautaire.

Il ressort de ces trois définitions que, quelque soit la conception faite de la société, il y a lieu d'organiser des dispositifs de solidarité. Il est cependant nécessaire de déterminer les actions prioritaires à mener. La protection de ces mécanismes de solidarité est assurée au travers des politiques publiques mises en œuvre.

L'attitude de la société vis-à-vis des personnes handicapées relève à la fois du changement culturel à l'égard des personnes déficientes mais aussi de l'évolution des politiques publiques qui ont tout d'abord recherché la protection (de ces personnes mais aussi de la société), au travers de l'enfermement puis une intégration et enfin une inclusion.

Les politiques publiques peuvent être définies comme un : « programme d'action gouvernementale dans un secteur de la société ou dans un espace géographique.[2]». Les politiques publiques ne sont pas le résultat d'un seul mode de régulation. Elles se superposent par couches successives, s'enchevêtrent. Les politiques publiques en lien avec le handicap ne sont qu'une partie des politiques publiques menées en France. Le budget consacré aux diverses politiques publiques est donc extrêmement conséquent, et délicat à évaluer.

L'approche du Conseil de l'Europe a pour caractéristique de considérer l'accès aux droits pour tous comme un trait essentiel d'une société cohésive et comme un principe facilitant la reconnaissance de la dignité de chaque individu, quelle que soit sa capacité à subvenir à ses besoins. Un ensemble de droits civils, politiques, sociaux et économiques sont protégés par deux instruments fondamentaux du Conseil de l'Europe – la *Convention européenne des droits de l'homme et des libertés fondamentales* et la *Charte sociale européenne* – ainsi que par les organes chargés de veiller au respect de ces droits. L'Union Européenne mène elle aussi une

[1] HOBBES T., 2000 (1651), Léviathan, Gallimard, 1027p.
[2] MENY Y., THOENING J-C., *Les politiques publiques*, 1989, 392p.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

politique de lutte contre le handicap, l'article 13 du Traité consolidé instituant les Communautés européennes prévoit « *les mesures nécessaires en vue de combattre toute discrimination fondée sur le sexe, la race ou l'origine ethnique, la religion ou les croyances, un handicap, l'âge ou l'orientation sexuelle.* »

La population déficiente n'a émergé en tant qu'« objet public » qu'avec les politiques instaurées par l'Etat social au cours de la deuxième moitié du XX° siècle. Jusque là, les personnes déficientes faisaient l'objet d'une aide indifférenciée, elles relevaient à la fois des politiques de la santé, de l'enseignement, de l'aide sociale… Pendant longtemps, la personne déficiente a été cantonnée en un seul et même lieu de vie, son univers relevait de logiques « asilaires », reposant sur un modèle aliéniste, hérité du XIX° siècle[1].

Trois modèles politiques se sont succédé en matière de handicap :

- **le modèle « aliéniste »**, qui prévoyait l'enfermement des personnes déficientes en établissements spécialisés ;
- **le modèle « protectionniste »** dans lequel les personnes déficientes étaient aidées, au travers de diverses allocations ;
- le modèle actuel, **le modèle « de l'activation »**. Cette politique actuelle investit la personne déficiente de la responsabilité de ses choix et de ses actes. Il est nécessaire de remettre la personne déficiente – en tant que personne et non plus en tant qu'objet d'une catégorisation - au cœur du processus ; il ne faut plus « faire les choses à la place de » mais « avec la personne ».

Cette nouvelle politique transparaît notamment au travers du projet personnalisé de scolarisation : l'élève choisit sa scolarisation (cf. Illustration 8 : Dispositif de scolarisation d'un élève handicapé), il est responsable de ses choix. L'Etat doit offrir différentes possibilités à la personne déficiente. « *On ne peut contraindre quelqu'un à devenir autonome, on peut, par contre, veiller à mettre les conditions en place afin de lui faciliter l'accès à cette autonomie.*[2] » Les politiques publiques doivent donc, dans la mesure du possible, fournir aux personnes déficientes les moyens de devenir autonomes.

Le principe de cohésion sociale, de solidarité est donc acté. Mais jusqu'où doit aller cette aide de la société envers les populations les plus fragiles ? Face à la crise économique actuelle,

[1] GOFFMAN E., 1975, *Stigmates, les usages sociaux des handicapés*, Ed. de Minuit, 180 p.
GOFFMAN E., 1968, *Asiles, Etudes sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Ed. de Minuit, 452 p.
[2] VRANCKEN D., BARTHOLOME C., *L'accompagnement des personnes handicapées en Belgique : un concept au cœur des nouvelles politiques sociales*, Nouvelles pratiques sociales, vol.17, n°1, 2004, p.98-111

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

encore plus qu'en période de prospérité, comment faire face à tous les besoins ? Comment les prioriser ?

Nous avons analysé, dans le chapitre 2, des traités internationaux au travers desquels des ébauches de politiques publiques se profilent. Mais l'intégration des personnes déficientes n'est qu'une politique publique parmi d'autres, les personnes déficientes sont qualifiées de « population fragile » comme le sont les plus pauvres, les populations des banlieues,... D'ailleurs, les textes européens englobent souvent tous les élèves en difficulté (scolaire, d'origine étrangère, en situation de handicap) et utilisent parfois l'expression « élèves à besoins éducatifs particuliers » à leur égard.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

II- QUELS SONT LES ELEMENTS AYANT UNE INFLUENCE SUR LES POLITIQUES PUBLIQUES ?

Nous avons constaté précédemment que les coûts liés à la mise en accessibilité ne sont pas négligeables, même si les personnes déficientes ne sont pas les seules à en bénéficier. L'argument financier est un des premiers à prendre en compte pour hiérarchiser les politiques publiques à mettre en œuvre. Mais il ne faut pas négliger les autres éléments qui influencent les choix politiques.

A - Le coût de la politique du handicap

Face à l'incapacité de subventionner tous les domaines, l'aspect financier peut-il être déterminant dans les choix à opérer ? Comme le soulignent TRIOMPHE et FARDEAU[1], il est encore impossible de dresser le bilan annuel des dépenses liées au handicap en France. Aux comptes de la protection sociale, il faut ajouter les dépenses de l'Etat et des collectivités locales, les dépenses réalisées par les personnes déficientes elles-mêmes et leurs familles, et par les associations. Ainsi, le « coût du handicap » est délicat à estimer, d'autant plus que la notion de handicap n'est pas précisément définie. Il est néanmoins possible de faire une estimation des dépenses sociales liées au handicap (au travers des comptes de la protection sociale). Mais dans ces estimations ne sont pas comptabilisés les frais de scolarisation, d'adaptation des logements, de transports, d'adaptation des postes de travail… Ces dépenses ne concernent pas seulement les personnes déficientes, il est donc inapproprié de les affecter exclusivement au compte du handicap.

Une étude de l'inspection générale des affaires sociales indiquait qu'en 1998, les dépenses publiques en faveur du handicap représentaient 5,8% des dépenses publiques sociales, ce qui était le taux le plus faible dans les Etats européens. (*cf. tableau 20*)

[1] TRIOMPHE A.(Dir.), 2006, Le budget social du handicap : quel sens, quel usage ? in Economie du handicap, PUF

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

Tableau 20 : Eléments d'appréciation de l'effort public en faveur des personnes déficientes

	Suède	Danemark	Pays-Bas	Royaume-Uni	Allemagne	Autriche	France	Portugal	Belgique	Italie	Espagne
Part des dépenses publiques en faveur du handicap en 1999	4.66%	3.8%	4.64%	1.54%	3.08%	2.92%	1.67%	1.53%	1.72%	1.83%	2.28%
Part des dépenses publiques en faveur du handicap dans l'ensemble des dépenses publiques sociales en 1998	1.51%	12.7%	19.4%	6.3%	11.3%	10.9%	5.8%	6.3%	7.0%	7.3%	10.6%

Source : OCDE, Transformer le handicap en capacité, 2003

http://doc.univ-lille1.fr

Thèse de Carole Broux, Lille 1, 2011

D'autres politiques, comme par exemple celle de lutte contre l'échec scolaire dans les zones d'éducation prioritaires, ne sont-elles pas à privilégier ? En effet, cette politique ne serait-elle pas plus efficiente que la politique de mise en accessibilité des établissements scolaires ? De plus, l'Education des enfants en échec scolaire a elle aussi pour objectif de contribuer à l'égalité des chances[1]. Pour juger du bien-fondé d'une politique publique, faut-il se limiter à rapporter le coût total d'une politique au nombre de personnes qu'elle touche ?

Dans son rapport public annuel[2] de 2006, la Cour des comptes indiquait qu'1,7 million d'élèves étaient concernés par les zones d'éducation prioritaire. Le coût lié à l'Education prioritaire a été estimé par la DGESCO (Direction Générale de l'Education Scolaire) à 922 millions d'euros.

Ce rapport est impossible à faire pour les aides en faveur des personnes déficientes. Outre la difficulté de programmer les travaux concernant l'accessibilité au sein d'une commune, comment faire un choix entre les différentes politiques publiques à mettre en œuvre, tout au moins, comment les articuler ?

Il va de soi que des priorités devront être déterminées, des politiques seront menées au détriment des autres afin de respecter les budgets. Mais avoir une vision uniquement budgétaire d'une politique serait réducteur. Il convient donc d'analyser les autres arguments permettant de faire des choix entre différentes politiques publiques.

B - L'action des groupes de pression

Les évolutions récentes dans l'histoire du handicap ont souvent été la résultante de l'action d'association de personnes déficientes. Ces groupes de pression[3] peuvent avoir une influence sur les politiques en matière de handicap. Ils permettent aux citoyens de faire entendre leur opinion auprès des pouvoirs publics. Mais l'influence que peuvent avoir ces associations a une contrepartie négative : comme elles représentent chacune un type de déficience, elles peuvent avoir des intérêts divergents. De plus, il y a d'autres minorités, donc d'autres formes de ségrégation, que celles basées sur le handicap. Les intérêts de ces minorités peuvent être défendus par d'autres lobbies. Un groupe de pression a pour objectif de mener des activités pour

[1] Article L111-1 du Code de l'Education
[2] 22 février 2006, Cour des Comptes, rapport annuel
[3] Cette expression est prise ici au sens anglo-saxon du terme, il ne faut y voir aucune connotation péjorative.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

influencer la norme[1]. En effet, dès lors qu'un individu s'éloigne de la norme, il y a risque d'exclusion. Il existe deux types de normes : la norme politique et la norme sociale. La norme politique, est écrite, elle a un caractère coercitif, elle est générale, invariable et s'applique à tous. La norme sociale est le résultat de l'évolution historique. Elle est variable en fonction de l'endroit, des mentalités. Les normes sociales aboutissent à l'élaboration d'un modèle social. Ces deux normes ont une influence l'une sur l'autre. Toute personne ou groupe de personnes qui s'éloigne d'une de ces deux normes risque d'être exclu de la société. Les groupes de pression tentent donc d'influencer la norme pour éviter l'exclusion des citoyens qu'ils représentent. Une solution serait-elle la discrimination positive ? C'est le pari qui a été fait au travers de l'instauration d'un quota de 6% de travailleurs déficients dans les entreprises de plus de vingt salariés.

Mais une question posée par la mise en place de ces dispositifs de « discrimination positive » est celle de la légitimité de l'action des personnes handicapées par rapport aux autres groupes de pression.

Un risque lié aux politiques publiques est qu'elles s'adressent prioritairement aux populations visibles ou tout au moins qui sont représentées auprès des instances décisionnaires. D'autres populations, au contraire, sont invisibles. C'est par exemple le cas des personnes souffrant de déficience auditive, laissées pour compte au profit des déficients moteurs (c'est d'ailleurs un des défauts de la loi de 1975). De plus, certains groupes, utilisant mieux que d'autres les moyens de communication mis à leur disposition, feront mieux passer leur message. Les associations de personnes déficientes ont longtemps souffert d'une image peu médiatique, le Téléthon étant la seule occasion de médiatiser les personnes déficientes, une fois encore les déficients moteurs. Il semblerait cependant que l'on assiste à une inversion de tendance. La Fédération des Aveugles de France (F.A.F.) a ainsi utilisé l'image de personnages politiques dans sa dernière campagne de publicité intitulée « Faut être qui aujourd'hui pour être bien vu ? » (*Cf. illustration n°39).* D'autres associations vont encore plus loin, et mettent en scène leurs adhérents dans des calendriers, à l'image de ceux réalisés par les sportifs.

[1] LAMARQUE G., *Le Lobbying*, PUF, Que sais-je, 1994

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Illustration 39 : Campagne de presse de la FAF

Source : http://www.faf.asso.fr/, 2011

Les choix à effectuer parmi les politiques publiques conduisent à un rapport de forces puisqu'il y a plusieurs groupes en présence et que différents budgets seront mobilisés. Les intérêts que retirera l'ensemble de la société seront différents selon les groupes aidés. Cela nous amène à nous pencher sur une autre question : le handicap est-il un problème individuel ou social ? Nous avons vu que de la conception individualiste du handicap, qui a longtemps prévalu, nous sommes passés à une conception sociale. Mais cette solution n'est pas aussi tranchée. Jusqu'où la société doit-elle prendre en compte le handicap ?

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

III- LA NECESSITE D'EVALUER LA POLITIQUE DU HANDICAP MISE EN ŒUVRE PAR LA LOI DU 11 FEVRIER 2005

Evaluer une politique publique, c'est d'abord en mesurer l'efficacité à l'aide d'indicateurs de performance pour, dans un second temps, en apprécier la pertinence. Des évaluations sont conduites dans de nombreux domaines, comme la politique de la ville ou la politique éducative (évaluation annuelle des lycées).

Le décret du 22 janvier 1990[1] donnait la définition suivante : "*L'évaluation d'une politique publique (...) a pour objet de rechercher si les moyens juridiques, administratifs ou financiers mis en œuvre permettent de produire les effets attendus de cette politique et d'atteindre les objectifs qui lui sont assignés*". Il existe aujourd'hui un contexte favorable à un rôle accru de l'évaluation. En 2008, l'évaluation des politiques publiques entre dans la Constitution, dont l'article 24 indique « *Le Parlement vote la loi. Il contrôle l'action du Gouvernement. Il évalue les politiques publiques.* ». L'article 51-2 réaffirme le rôle du Parlement dans l'évaluation des politiques menées par le gouvernement et lui permet de constituer des commissions d'enquête pour exercer ce rôle tandis que l'article 47-2 indique que la Cour des comptes assiste le Parlement et le gouvernement dans l'évaluation des politiques publiques. Des instances telles que la Cour des Comptes effectuent de telles missions.

L'évaluation des politiques publiques présente une double dimension :

- **Quantitative** : elle mesure les effets de l'action publique en comparant ses résultats aux objectifs définis et aux moyens mis en œuvre, notamment à l'aide d'indicateurs de performance ;
- **Qualitative** : elle porte un jugement sur la pertinence des objectifs et donc, éventuellement, peut conduire à en réviser le choix.

[1] Décret n°90-82 du 22 janvier 1990 relatif à l'évaluation des politiques publiques, aujourd'hui abrogé.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Six critères simples ont été définis, à la suite des travaux du Conseil scientifique de l'évaluation, pour aider le commanditaire et le chargé d'évaluation à caractériser les principales "qualités" d'une "bonne" politique publique.

- Les objectifs fixés et atteints sont-ils **cohérents** entre eux ? Les moyens juridiques, humains et financiers mis en place sont-ils adaptés à ces objectifs ?
- Les **évolutions** constatées de la réalité sociale sont-elles conformes aux objectifs initialement définis par la politique ?
- Les **effets** qui ont découlé de la politique mise en place sont-ils conformes à ces objectifs de départ ?
- Existe-t-il une **proportionnalité** entre les dépenses effectuées et les résultats de la politique mise en place ?
- Quelles sont les conséquences de la politique mise en place ? Sont-elles **bénéfiques** pour la société dans son ensemble ?
- Une politique est une réponse à un « problème de société » auquel les pouvoirs publics doivent faire face. Elle ne sera **pertinente** que si les objectifs envisagés permettent de résoudre ce problème.

La qualité des systèmes d'information, la complexité d'un sujet tel que le handicap ne permettent pas de faire reposer l'évaluation sur des indicateurs de performance. Chacune des instances devra définir les études qu'elle entend conduire, compte tenu des matériaux déjà disponibles, et de son champ d'action. Les techniques quantitatives figurent parmi les outils mobilisés dans les travaux statistiques, les enquêtes auprès de usagers ou les tentatives de caractériser l'efficience des politiques. Le fait que l'instance d'évaluation mobilise des chercheurs, des acteurs de terrain, aux côtés des représentants de l'administration permet une confrontation permanente des points de vue.
Il est cependant regrettable que la démarche d'évaluation s'attache plus à vérifier le respect des procédures, à auditer des organismes, qu'à s'interroger sur l'adaptation aux besoins et la cohérence des diverses politiques.

Qui doit évaluer les politiques publiques ? Il paraît logique que les instances ayant mis en œuvre les politiques ne soient pas chargées de l'évaluation, afin d'éviter toute partialité. Quel rôle doivent jouer les usagers dans l'évaluation des politiques publiques ? Les commissions communales pour l'accessibilité aux personnes handicapées (CAPH) peuvent jouer ce rôle. Ces

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

commissions dressent le constat de l'accessibilité et établissent un rapport en Conseil municipal ou au Conseil de l'E.P.C.I. (Etablissement Public de Coopération Intercommunale).

Néanmoins, l'APF soulignait que « Le manque d'un réel et actif pilotage des enjeux liés à l'accessibilité laisse les acteurs de terrain dans des difficultés inextricables pour les plus volontaristes et justifie l'inertie des plus récalcitrants. »[1]. Cela nous amène à nous interroger sur l'existence d'un outil facilitateur de décision en matière d'aménagement durable accessible.

[1] Avis de l'APF sur le projet de décret portant création de l'observatoire de l'accessibilité et de la conception universelle. Commission permanente du CNCPH. Jeudi 10 décembre 2009

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

IV – LA NECESSITE D'UN OUTIL PERMETTANT L'AMENAGEMENT DURABLE ACCESSIBLE

Afin d'utiliser un outil efficace pour rendre la cité accessible dans son ensemble, il est nécessaire dans un premier temps d'identifier les besoins de tous les acteurs concernés. Ces besoins étant facilement identifiables, nous nous interrogerons sur l'état des recherches en la matière. Le secteur associatif étant très actif en matière de handicap, nous analyserons des outils créés par les associations avant d'analyser un outil développé par la recherche.

A- La nécessité d'une identification préalable des besoins

De nombreuses recherches ont été menées afin de rendre les transports accessibles et utilisables pour tous. A ce titre, nous pouvons citer les travaux menés dans le cadre du P.R.E.D.I.T. (Programme national de recherche et d'innovation dans les transports terrestres), sous l'égide des ministères chargés de la recherche, des transports, de l'environnement et de l'industrie, ainsi que par l'A.D.E.M.E. (Agence de l'Environnement et de la Maîtrise de l'Energie) et OSEO (Etablissement Public de l'Etat, qui a pour mission de financer et d'accompagner les petites et moyennes entreprises). C'est dans ce cadre que des équipes du laboratoire TVES et Onada, en partenariat avec le Département du Val-de-Marne, la Région Centre et la Région Picardie, puis la commune de Trouville-sur-Mer (Calvados) ont élaboré un outil permettant de diagnostiquer l'accessibilité d'un E.R.P./I.O.P. (Installation Ouverte au Public) et de la voirie, en intégrant les critères réglementaires et des critères souhaitables : le progiciel G.EV.U. Cet outil résulte du développement d'Onadabase (logiciel utilisé dans le cadre de l'étude sur le collège du Val-de-Marne, précédemment citée).

En effet, face à la multiplicité d'acteurs, dans des domaines différents, mais qui doivent œuvrer ensemble pour favoriser l'accessibilité, il apparaît nécessaire de posséder un seul outil, utilisé de la même manière par tous. Celui-ci doit être simple d'utilisation et capable de centraliser toutes les informations nécessaires à la mise en accessibilité d'un territoire. Tous les

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

domaines sont concernés par l'accessibilité : la voirie, les ERP/IOP, les logements, les transports, les espaces publics… Et divers acteurs sont impliqués en tant que décideurs : des collectivités locales, l'intercommunalité quand elle existe, les bailleurs sociaux, les particuliers quand ils exercent une profession libérale… Sans oublier que les usagers, s'ils ne prennent pas la décision de rendre accessible, subissent ou au contraire bénéficient des aménagements et ont leur mot à dire.

Le rapport de l'Observatoire National de la Sécurité et de l'Accessibilité des Etablissements d'Enseignement[1] précisait que 70% des Départements ayant répondu à son enquête comptaient plus de 30 collèges, ce qui ajoute à la difficulté de rendre l'ensemble du parc scolaire immobilier accessible. Lorsque les éléments à rendre accessibles se multiplient, il est utile d'avoir une vision d'ensemble pour prioriser les actions à mener.

Rendre accessibles dans un premier temps les établissements ayant le meilleur niveau d'accessibilité présenterait l'avantage de faire des travaux rapidement visibles et probablement peu coûteux mais cela présente l'inconvénient de laisser les travaux probablement plus conséquents pour la fin, quand les budgets accessibilité auront déjà été entamés et les établissements les moins accessibles le resteraient plus longtemps. En outre, nous pouvons nous interroger sur le bienfondé de réaliser des travaux ponctuels plutôt que des travaux d'ensemble sur un établissement.

Une autre difficulté pour les collectivités dans la gestion de leur patrimoine est qu'elles ne doivent pas gérer uniquement l'accessibilité mais bien d'autres domaines et, en outre, elles connaissent parfois mal ce patrimoine (à titre d'exemple, les communes ne possèdent pas d'outil permettant de recenser les portes à simple battant). La connaissance précise du territoire est nécessaire à la planification des futurs projets mais les documents et outils permettant cette connaissance sont multiples, ce qui entraîne des difficultés de gestion.

Il est également indispensable de prendre en compte les établissements recevant du public aux alentours des écoles, les transports, les logements. En effet, il est nécessaire de rendre accessibles en priorité les écoles qui sont entourées d'autres équipements ayant un degré d'accessibilité élevé, ceci afin qu'une chaîne de mobilité ininterrompue puisse être créée et qu'il soit possible de se rendre dans cet établissement. Cette méthodologie de localisation des établissements recevant du public et de définition de leur niveau d'accessibilité permet de

[1] CHAPUIS R., SCHLERET J-M., Rapport annuel 2009, l'Observatoire National de la Sécurité et de l'Accessibilité des Etablissements d'Enseignement.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

coupler ces éléments avec d'autres informations. Ainsi, il est possible d'identifier les ERP pour lesquels la demande sera la plus forte : une école sera la plus utilisée dans un quartier où les enfants sont les plus nombreux, par exemple.

Une des difficultés à réaliser les travaux de mise en accessibilité des établissements scolaires tient à la nature même de ces bâtiments. Les travaux ne peuvent être réalisés qu'en période de vacances scolaires, ce qui a pour conséquence des prix élevés dus à la période et à la masse des travaux, et ce qui entraîne des conditions de réalisation non satisfaisantes (délai court, main-d'œuvre intérimaire). Cela implique que ces interventions ne sont souvent que partielles. De ce fait, les utilisateurs sont insatisfaits parce que les travaux ne répondent que partiellement à leurs besoins. Une solution serait donc de programmer les travaux sur un établissement qui serait fermé pendant une période précise. Cela implique un travail de communication très important auprès des utilisateurs (enseignants, parents, élèves,…) et une bonne organisation[1].

Il est nécessaire de localiser géographiquement les obstacles à l'accessibilité du territoire, et de les quantifier. Devant l'importante masse d'information, il est également utile de la rassembler et de l'organiser.

B- Le travail des associations

L'indice « Passe-partout » (I.P.P.) est un outil créé par l'association belge GAMAH. Cet outil ne se base pas sur la législation française mais présente l'avantage de prendre en compte tous les types de déficiences et d'être facilement compréhensible. Il existe six catégories de personnes concernées par cet indice. La déficience motrice est décomposée en trois groupes : les « chaisards » (utilisateurs de fauteuil roulant) seuls, les « chaisards » assistés et les personnes marchant difficilement. Un indice du niveau de l'accessibilité du bâtiment correspond à chaque groupe de personnes. Pour chaque catégorie de personne utilisatrice de l'indice, il existe une série de fonctions indispensables pour « utiliser » le bâtiment. Ces fonctions diffèrent selon la déficience concernée, et sont classées selon leur importance pour cette déficience. Le principe appliqué est celui « maillon faible ». Un « maillon » ne peut être atteint que si tous les précédents ont été validés.

[1] FAOUZI A., 2008, Projet : un plan stratégique pour le patrimoine scolaire de la ville de Villeneuve d'Ascq, Mairie de Villeneuve d'Ascq.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Illustration 40 : L'indice Passe-Partout

L'association des paralysés de France (A.P.F.) élabore quant à elle un classement des 96 chefs-lieux des départements français en termes d'accessibilité. Ce palmarès est établi chaque année depuis trois ans. Il est réalisé d'après les réponses apportées à trois catégories de questions concernant le cadre de vie, les équipements municipaux et la politique locale. Ces questionnaires sont adressés aux municipalités et aux adhérents de l'association par l'intermédiaire de leurs délégations départementales. En fonction de chacune des réponses, des points sont attribués à la ville. Il est possible de connaître les résultats obtenus pour chaque thématique. Cette étude, appelée « Baromètre de l'accessibilité », est un indicateur des politiques publiques locales mises en œuvre en matière d'accessibilité. Il ne permet pas une analyse à l'échelle d'un bâtiment ou même d'un quartier. De plus, cette étude est destinée avant tout à informer les personnes déficientes motrices.

Ce classement est un outil de communication. Il peut inciter les villes les plus mal classées à agir en faveur de l'accessibilité.

Aucun de ces outils ne permet de s'interroger sur plusieurs thématiques à la fois. Ils ne permettent donc pas de s'interroger sur la pertinence d'une politique publique. La recherche tente elle-aussi de mettre au point des outils de diagnostic de l'accessibilité.

C- G.EV.U., un outil de diagnostic en développement

L'outil G.EV.U. a été développé par une équipe du laboratoire TVES, à la suite du travail effectué sur l'outil ONADABASE (cf. chapitre 5). Il s'agit d'un progiciel qui fonctionne avec internet, néanmoins, tout ce qui est en lien avec google earth peut être fait en local. Cela implique que l'auditeur réalise un travail préparatoire.

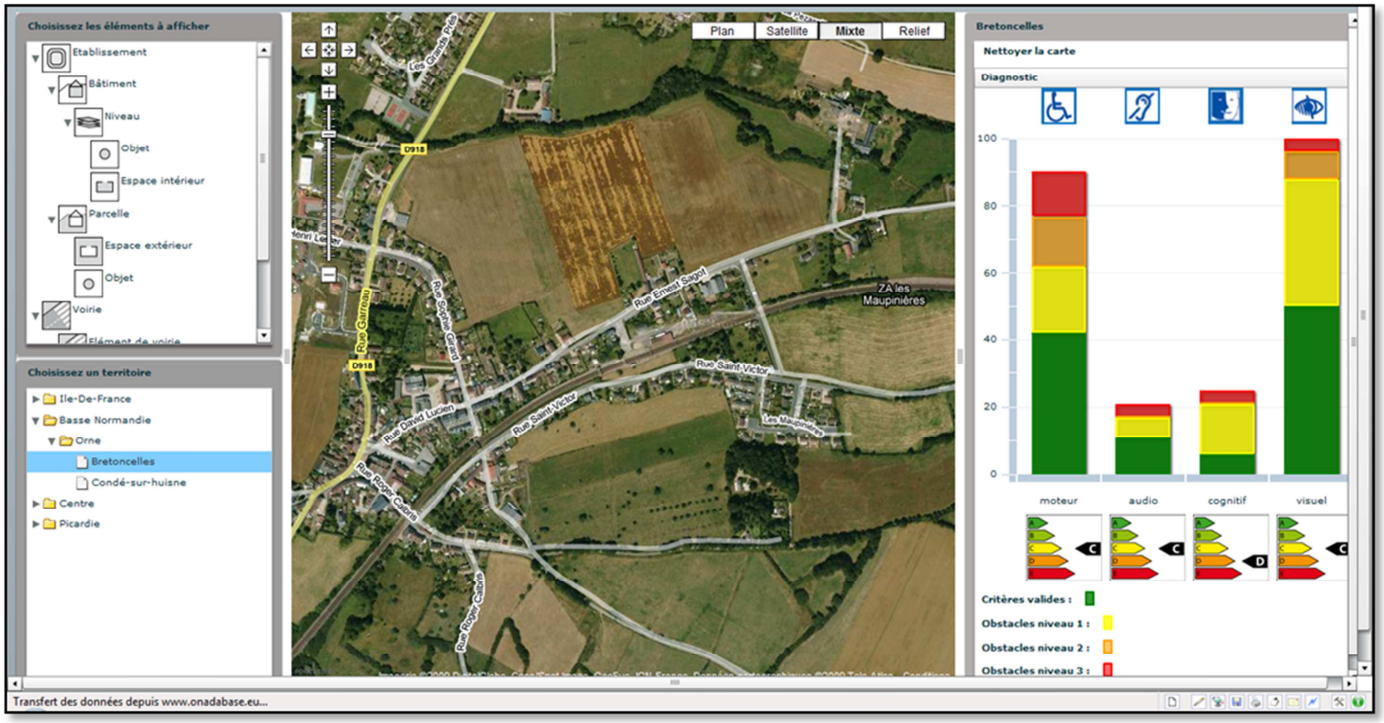
© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Les critères de diagnostic analysés avec l'outil G.EV.U. sont à la fois les critères réglementaires et les critères d'usage. Cela présente l'avantage d'avoir un diagnostic précis. J-M Schléret, président de l'Observatoire National de la Sécurité et de l'Accessibilité des Etablissements d'Enseignement, indiquait *« Notamment en matière de diagnostics : dans les collèges, ils ne sont pas conduits avec suffisamment de précision. »*[1].

Deux interfaces différentes permettent de réaliser le diagnostic et d'avoir un support de visualisation et de communication des résultats. Cet outil permet d'établir une fiche descriptive de l'établissement ou du tronçon de voirie à auditer. Puis l'auditeur renseigne les critères des éléments qu'il veut auditer en respectant les emboîtements (la pièce est rattachée à un étage qui est rattaché au bâtiment qui est rattaché à l'établissement). Dès le début de l'audit, le diagnostiqueur a le choix des critères qui seront pris en compte (réglementaires ou d'usage).

L'interface de visualisation (cf. *illustration 41*) permet de localiser tous les éléments qui ont été audités (de visualiser chacun des problèmes ou les établissements dans leur ensemble), de connaître leur niveau d'accessibilité (en y appliquant les « handicateurs » précédemment étudiés), d'avoir le détail des éléments qui posent problème et les documents vidéo, photographiques ou audio qui détaillent le problème.

Illustration 41 : Interface de visualisation des données



Source : G.EV.U., 2009

[1] GANOUSSE L., Deux Nancéiens à l'observation, L'Est Républicain, 9 février 2010.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Un travail a été réalisé à partir des critères utilisés dans Onadabase pour scénariser les questions afin de supprimer les critères qui ne concernent pas l'objet audité et ainsi faciliter le travail de prise de mesures sur le terrain. Par exemple, le fait de cocher « NON » à la question « Présence d'une main courante à droite » permet de ne pas avoir à répondre à toutes les questions concernant cette main-courante.

En l'état actuel, l'interface de l'outil G.EV.U. n'est pas didactique. Tout est en noir et blanc, pour des raisons d'économie de batterie des ordinateurs sur lesquels l'auditeur travaille et pour bénéficier d'un bon contraste.

Néanmoins, cet outil est innovant puisqu'il permet une vision globale de l'établissement ou de la collectivité qui a été auditée. Il permet de rassembler et d'organiser l'information. Il offre également la possibilité de partager et gérer l'information : tous les services disposent de la même information, présentée de la même manière. Cette information est précise et détaillée puisqu'une localisation accompagne tous les éléments qui ont été audités.

L'interface de visualisation est un outil de communication simple et efficace. Un seul et même outil peut être utilisé pour diverses thématiques et il existe une possibilité d'adaptation.

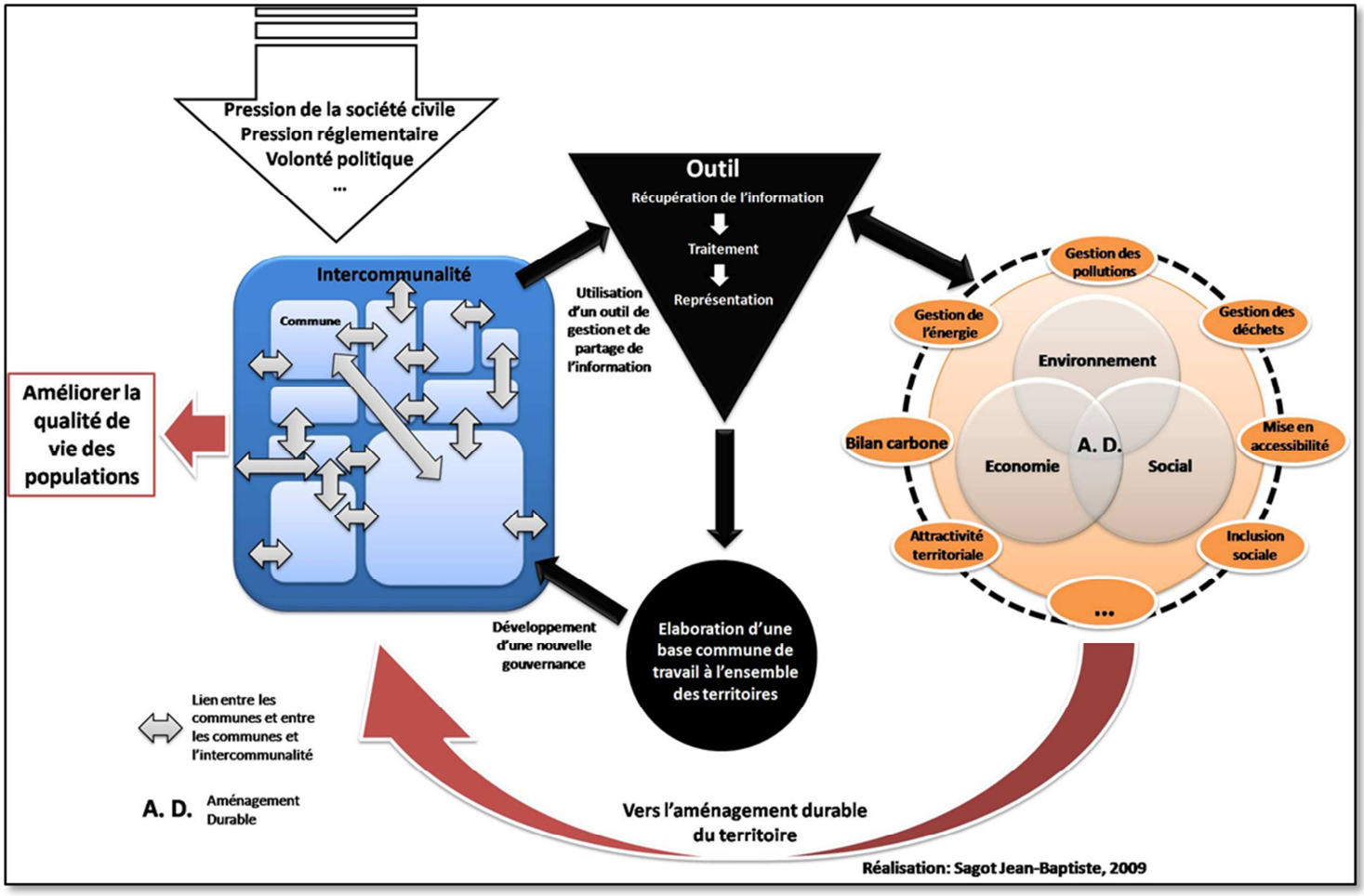
Un tel outil ne répondrait qu'à une des composantes de l'aménagement durable : l'accessibilité. Mais la structure de l'outil G.EV.U a été conçue de manière à pouvoir intégrer d'autres composantes et en faire un véritable outil de gestion durable du territoire. Ainsi, les équipes de recherche travaillent actuellement avec des communes (Trouville-sur-Mer), afin de connaître leurs besoins et d'élaborer des volets supplémentaires dans l'outil, qui permettraient de répondre à ces autres problématiques (*cf. illustration 42*). Ce besoin d'avoir un logiciel simple, efficace et utilisable dans les différents domaines concernant la commune est d'autant plus actuel que les obligations et demandes se multiplient depuis quelques années : économies d'énergie, réalisation d'un plan de mise en accessibilité de la voirie et des espaces publics, schéma directeur d'accessibilité… La nécessité de connaître parfaitement son territoire et les besoins des utilisateurs est de plus en plus prégnante. Afin que cet outil soit véritablement efficace, il serait utile que tous les acteurs d'un même territoire disposent d'un même outil pour permettre un échange d'information simple, une collaboration efficace. Cela s'avère possible grâce à l'outil G.EV.U de par sa simplicité d'utilisation et son faible coût : même de petites collectivités pourraient se le procurer. En effet, ce logiciel est basé sur des logiciels libres. Ainsi, un outil tel que G.EV.U pourrait être un « facilitateur de l'aménagement durable ».

De plus, un tel outil permettant d'intégrer des thématiques impliquant l'aménagement durable, permet d'élaborer un futur projet répondant aux attentes des usagers.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Illustration 42 : Schéma conceptuel d'un outil facilitateur de l'aménagement durable



La mise en accessibilité n'est qu'un volet de cette politique du handicap. Il est donc possible de continuer l'action vis-à-vis de cette frange de la population mais en intervenant différemment. En effet, mener une politique en faveur des populations déficientes revient encore à les stigmatiser, alors que mener une politique d'aménagement durable, en faveur de tous, et en prenant en compte les besoins de chacun serait plus approprié.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

CONCLUSION CHAPITRE HUIT

L'intégration des populations déficientes dans la société est un élément à part entière de la cohésion sociale et est à présent reconnue comme tel, même si son effectivité est difficile à mettre en œuvre. La véritable question qui se pose est celle de la hauteur de l'intervention des politiques publiques en matière de handicap et de l'articulation à élaborer entre les différentes politiques publiques.

Le coût lié exclusivement à la politique sociale du handicap est très délicat à déterminer, tout comme le coût lié à la mise en accessibilité. Il ne peut, à lui seul être un objet de décision dans la mise en œuvre de la politique du handicap. Au-delà des financements de la politique du handicap, un autre élément influence le choix des politiques : les groupes de pression. Les lobbies représentant les personnes déficientes sont de plus en plus présents, tout au moins dans les médias. L'action de ces groupes pose quelques questions, notamment celle du risque de stigmatisation des personnes déficientes. Les politiques qui sont mises en place ont pour vocation de « protéger les plus faibles ». Ne faut-il pas, au contraire, agir en faveur de tous et donc aussi en faveur des populations déficientes (c'est ce parti pris qui a été retenu avec la notion de conception universelle). Cela engendre également le risque de ne voir des actions qu'en faveur des personnes représentées ou visibles. Les groupes de pression ont vocation à défendre les intérêts des personnes qu'ils représentent. De ce fait, les chiffres qu'ils présentent ou l'interprétation qu'ils en font correspondent-ils à la réalité des faits ?

Face à ces nombreux risques, il est utile d'avoir une analyse fiable de la politique de handicap mise en place. De plus, pour aider les acteurs locaux, décideurs de la mise en œuvre de la politique qui découle de la législation du 11 février 2005, il serait utile de disposer d'un outil de « l'aménagement durable accessible ».

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

CONCLUSION GENERALE

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

La première interrogation de ce travail de recherche était celle de **la possibilité de modifier le regard de la société vis-à-vis des populations déficientes**.

L'évolution de la perception du handicap et de la place des personnes déficientes dans la société est indéniable. L'importance du chemin parcouru depuis l'abandon des enfants difformes sous l'Antiquité, l'accélération de la prise en compte du handicap depuis le début du XX^{ème} siècle sont des éléments pouvant expliquer la forte attente de la part des personnes déficientes et des associations qui les représentent. Ils expliquent aussi les lacunes en matière d'accessibilité des établissements d'enseignement français et plus généralement de l'ensemble des établissements recevant du public.

Pendant longtemps, les enseignants des écoles ordinaires n'étaient pas formés pour accueillir des personnes déficientes ; les architectes n'incluaient pas de considération d'accessibilité dans leurs réalisations. Les populations déficientes ont vu des prémisses d'intégration grâce à des initiatives privées : la création d'établissements privés par des médecins ou des religieux, réservés aux déficients. Peu à peu, le confort d'usage pour tous a été facilité dans les constructions, celles-ci ont ainsi, involontairement, intégré des notions d'accessibilité.

L'intégration des populations déficientes dans la société est en marche mais est loin d'être achevée. Les mentalités sont lentes à faire évoluer, comme le prouvent les refus récents d'accéder à un avion, à un train pour une personne utilisatrice de fauteuil roulant, ou les difficultés de l'accompagnement des enfants déficients par les Auxiliaires de Vie Scolaire (A.V.S.) n'ayant que des contrats temporaires…

Des textes juridiques sont venus encadrer cette évolution. Au niveau international, les textes juridiques contraignants sont rares, la France fait figure, en la matière, de pionnière, même si certains Etats n'ont pas attendu la législation pour agir en faveur des populations déficientes. A l'échelle internationale et européenne, les textes ont valeur de recommandation. Nous pouvons noter une tendance commune de ces documents vers une intégration des personnes handicapées, une lutte contre les discriminations. Au-delà d'une réponse à l'évolution sociale en faveur des personnes déficientes, la loi tend aussi à satisfaire leurs besoins. Le législateur exprime une volonté de répondre à la réalité des chiffres ; une prise de conscience des attentes des populations déficientes semble progresser.

L'harmonisation des législations européennes ou, tout au moins, ce cadre législatif commun peut s'expliquer par une réalité du handicap similaire dans les différents Etats européens. Cette recherche ne nous a pas permis d'avoir une connaissance précise du nombre d'élèves déficients dans les différents Etats, du fait de modes de calcul différents et du manque de statistiques liées au handicap. Néanmoins, le pourcentage d'enfants déficients est le même en

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Europe (2%), les mêmes particularités se retrouvent : diminution de la scolarisation en milieu ordinaire avec l'âge, accès à l'école ordinaire plus aisé pour les déficients intellectuels. Malgré cela, dans les faits, trois modèles de scolarisation coexistent (établissements ordinaires pour tous, classes spécialisées en établissement ordinaire, coexistence d'établissements scolaires ordinaires et spécialisés), qui peuvent se comprendre par des raisons historiques, politiques. Mais, parallèlement, ces explications à l'origine de ces situations différentes peuvent également créer des disparités de traitement et donc des inégalités, d'où l'importance d'une harmonisation des politiques du handicap, à l'échelle locale. La France a fait le choix de l'école ordinaire pour tous avec la loi du 11 février 2005.

Une des principales avancées de cette loi réside dans le fait que **ce n'est plus à l'élève de « s'adapter pour être scolarisé », mais à l'école de s'« adapter pour scolariser » tout enfant ou adolescent handicapé dans l'établissement d'enseignement le plus proche de son domicile**. Ainsi, d'une logique d'exclusion, le système éducatif a évolué vers une logique d'inclusion scolaire.

Ce nouveau modèle de scolarisation des enfants déficients correspond à la nouvelle politique en matière de handicap. Il est lourd de conséquences. Tout d'abord en termes d'accessibilité des établissements scolaires, qui doivent répondre au défi d'être accessibles en 2015. Et aussi en termes de formation des enseignants, des personnels éducatifs (notamment les A.V.S., souvent employés sous contrats précaires).

Pour faciliter la scolarisation du plus grand nombre, en milieu ordinaire, nous pouvons faire nôtres les recommandations suivantes, émises par la H.A.L.D.E.[1] « *Afin de garantir la scolarisation effective et dans de bonnes conditions des élèves handicapés en milieu ordinaire »,* il est recommandé

- *aux pouvoirs publics* :

- de réaliser sans tarder les diagnostics en vue de la mise en accessibilité des établissements scolaires et d'enseignement, publics et privés sous contrat, et de définir un programme et un calendrier de réalisation des travaux pour une finalisation avant l'échéance de 2015 ;
- de prévoir les moyens financiers et humains appropriés lors de l'établissement de la carte scolaire dans chaque académie et de veiller à leur mise en œuvre effective ;

- *au Ministère de l'Education nationale et aux établissements qui en relèvent :*

- de prendre en compte la diversité des formes de handicap, notamment l'autisme, dans le développement et la diffusion des méthodes et outils pédagogiques adaptés.

[1] Délibération de la HALDE n°2011-119 du 18 avril 2011

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

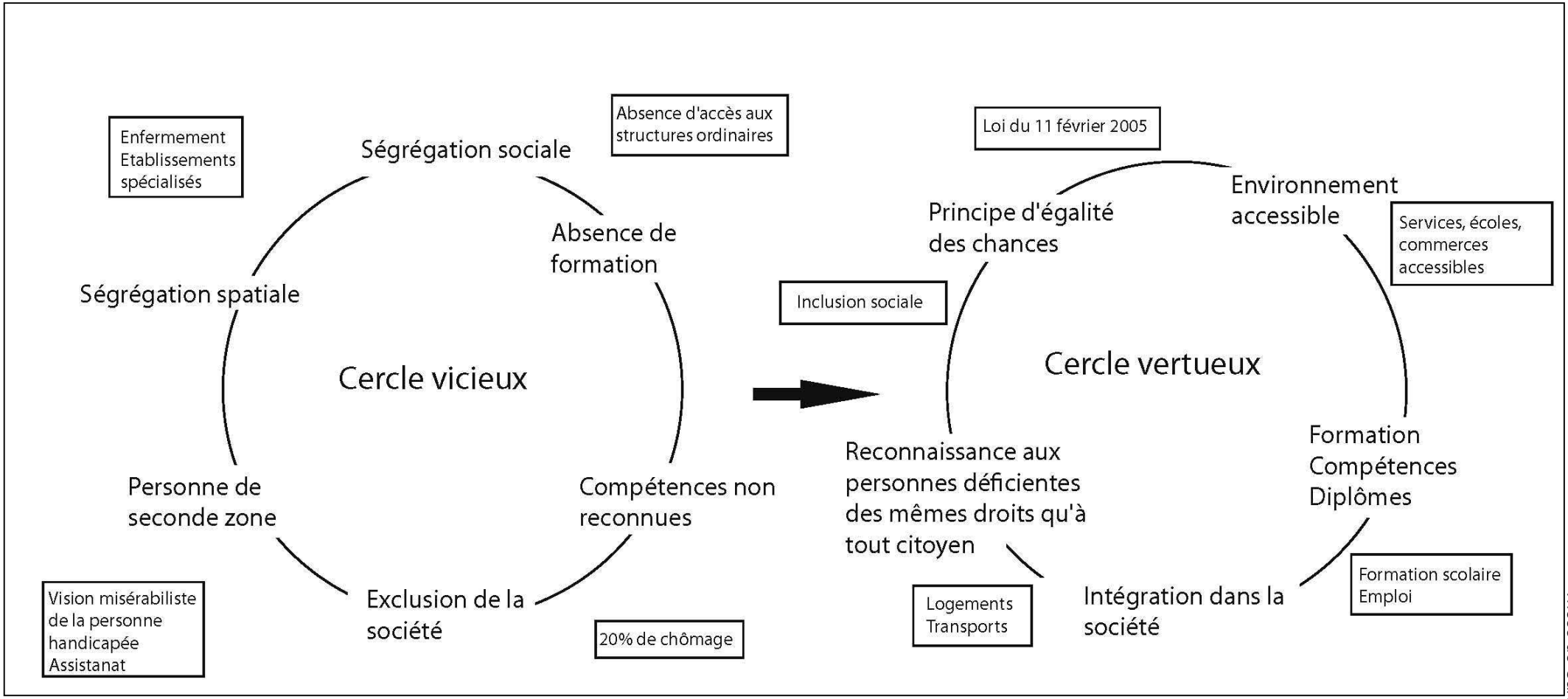
- de mettre en œuvre effectivement l'enseignement destiné à sensibiliser au handicap les élèves à l'école primaire et au collège, comme il est prévu à l’article L.312-15 du Code de l’éducation.

Nous pouvons schématiser de la manière suivante la situation antérieure à la loi du 11 février 2005 et l'évolution qui devrait en découler.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

Figure 16 : Schéma de synthèse de l'évolution de la place des personnes déficientes dans la société



Réalisation : C. BROUX, 2010

http://doc.univ-lille1.fr

Thèse de Carole Broux, Lille 1, 2011

Ces aménagements de mise en accessibilité sont donc le préalable à l'intégration des enfants déficients dans l'école ordinaire. Malgré tout, même s'ils améliorent le confort de tous, ils sont encore vécus comme des contraintes. La loi du 11 février 2005 risque de se retourner contre les personnes déficientes si un travail de communication n'est pas réalisé. Au contraire, les populations déficientes peuvent être intégrées plus facilement et durablement, dès lors que chacun aura conscience qu'il peut être en situation de handicap à un moment donné de sa vie. De plus, les personnes déficientes peuvent être elles-mêmes des acteurs d'un changement de la société en leur faveur. Elles sont celles qui connaissent le mieux leurs besoins. Cela montre l'importance que peuvent avoir les commissions communales et intercommunales d'accessibilité dans la mise en œuvre d'une politique d'accessibilité cohérente et efficiente.

La polyvalence des structures scolaires, notamment dans les territoires de faible densité de population, est un fait pouvant avoir les conséquences suivantes : les classes pourront y devenir des salles de réunion, d'accueil de centres de loisirs, les écoles peuvent servir de salles de sport,... Il sera donc essentiel d'avoir à l'esprit que les écoles ne sont pas seulement le lieu de vie des enfants mais qu'il s'agit, potentiellement, de lieux de rencontre pour l'ensemble de la population. Les enfants ne sont pas les seules personnes qui fréquentent une école. Leurs parents, les enseignants, les personnels d'entretien, médicaux,... ont accès aux bâtiments scolaires. Toutes ces personnes pourront donc y rencontrer des populations déficientes et comprendre que celles-ci, dans un environnement accessible, ne sont pas handicapées. Les structures scolaires peuvent ainsi être le point de départ d'une diffusion de l'accessibilité.

Pour que les réponses apportées correspondent aux besoins des populations, il est nécessaire de connaître les particularités de chaque situation, et de réaliser une comparaison. Or, la réalité révélée par les audits ne sera pas la même en fonction de la méthode employée. De même, les décisions prises par les commissions de sécurité et d'accessibilité ne sont pas harmonisées. Cela laisse craindre l'existence d'une zone d'incertitude juridique si des usagers venaient à arguer de l'absence d'accessibilité, et par conséquent de discrimination liée au handicap, des Etablissements Recevant du Public (E.R.P.).

L'étude menée sur les établissements recevant du public de la commune de Villeneuve d'Ascq nous indique que beaucoup de travail reste à faire. Cette commune, comptant 28 écoles primaires et maternelles et plus de 300 établissements recevant du public, a mené de longue date une action en faveur des personnes en situation de handicap et ne dispose cependant d'aucun établissement totalement accessible (c'est-à-dire où tous les critères réglementaires auraient été respectés).

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

La mise en accessibilité ne passe pas uniquement par la réalisation de travaux coûteux. Il sera parfois préférable de déplacer un centre de documentation ou une salle informatique en rez-de-chaussée plutôt que de créer un ascenseur valant plusieurs dizaines de milliers d'euros et nécessitant un entretien fréquent. Cependant, l'importance des travaux devant être réalisés peut faire hésiter les décideurs. Mais les effets ne seraient pas négligeables sur le plan social et économique. Outre l'intérêt direct pour les enfants déficients (acceptation des différences, intégration dans le quartier), la formation scolaire professionnelle des jeunes déficients permettrait une intégration plus facile et effective dans les entreprises qui ont parfois des difficultés à atteindre le quota de 6% de travailleurs handicapés fixé par l'Etat.

Cela d'autant que pendant longtemps, le syllogisme suivant a régné en matière d'accessibilité :

Construire accessible est cher.

OR

Ce qui est cher n’est pas une priorité.

DONC

Construire accessible n’est pas une priorité.

Ceci est une vision réductrice de l'accessibilité. En ne prenant en compte que l'aspect financier, le vieillissement de la population, la possibilité pour chaque personne d'être à un moment donné en situation de handicap, le confort d'usage,... sont niés.

L’utilité de scolariser en milieu ordinaire des élèves déficients est avérée, même si elle n’est pas évidente au premier abord.

Contrairement à l’a priori selon lequel les bâtiments les plus anciens sont les moins accessibles, nous notons une absence de corrélation entre l'ancienneté du bâtiment et son accessibilité. Les travaux traitant à la fois d'architecture scolaire et d'accessibilité sont rares. Les études de terrain que nous avons menées sur la Commune de Villeneuve d'Ascq, le collège Guy Môquet en Val-de-Marne et des lycées de la Région Centre nous ont permis de montrer que des bâtiments anciens pouvaient se révéler plus accessibles que des bâtiments récents. Au contraire, l'école Louise de Bettignies de Villeneuve d'Ascq est une des plus accessibles de la commune, notamment parce qu'elle est de plain-pied. Cette donnée complique la tâche lors de la programmation de travaux. Il n'est pas possible de planifier ceux-ci sans une étude précise de chacun des établissements scolaires.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Une des limites de la loi du 11 février 2005 est que seules les agglomérations de plus de 5 000 habitants sont concernées par les P.M.A.V.E.P. Cette territorialisation de l'accessibilité était préexistante à la loi de 2005 mais ne sera que partiellement corrigée par les nouveaux dispositifs. Ceux-ci seront plus performants s'il existe une grille d'évaluation commune, établie par une instance nationale, appliquée sur l'ensemble du territoire. Ce référentiel devra être suffisamment précis pour prendre en compte toutes les déficiences mais également suffisamment souple pour permettre de s'adapter aux particularismes locaux (par exemple, tenir compte du classement d'un bâtiment à l'inventaire des monuments historiques, d'un terrain spécifique, comme c'est actuellement le cas avec les possibilités de dérogation.). Mais outre le référentiel utilisé, c'est surtout la mise en application qui devra être uniformisée et imposée.

Les journées territoriales de l'accessibilité ou encore la Conférence nationale du handicap sont des occasions pour faire ressortir les bonnes pratiques en matière d'accessibilité. Mais aucune méthodologie contraignante n'en ressort, pour l'instant. Le C.E.R.T.U. (Centre d'Etudes sur les Réseaux, les Transports, l'Urbanisme) a la volonté de laisser les acteurs de l'aménagement faire leurs propres choix, tout en indiquant les points de vigilance[1].

Il est utile de veiller à ce que l'ensemble du territoire français soit rendu accessible et à ne pas créer de déséquilibres entre les petites communes et les grandes agglomérations, par exemple. Il faudra veiller à l'application des sanctions en cas de non-respect de l'obligation de mise en accessibilité, toutes les collectivités locales n'ont pas une attitude volontariste face à l'accessibilité, même si la loi du 11 février 2005 a permis une prise de conscience.

Au-delà de cette nécessité de veiller à l'égale accessibilité de l'ensemble du territoire, il faut réaffirmer le principe selon lequel **l'accessibilité des établissements scolaires perd de son intérêt si la ville n'est pas accessible dans son ensemble.**

L'école n'est que la première étape de la vie en société d'un citoyen en devenir. **Offrir à un jeune la possibilité de suivre sa scolarité dans un environnement accessible aura donc des répercussions sur son avenir.** Il sera frustrant pour un jeune adulte d'avoir suivi une scolarité dans des établissements ordinaires adaptés mais de ne pas pouvoir suivre sa formation professionnelle ou ne pas avoir de travail du fait de son handicap. Permettre à une personne déficiente d'avoir accès à une formation est également bénéfique pour l'ensemble de la société, non seulement parce que des dépenses ne seraient pas réalisées mais aussi parce que les personnes déficientes sont des salariés potentiels, des consommateurs. Il est donc important de rendre accessibles tous les bâtiments recevant du public mais aussi de faire tomber les barrières -

[1] Au travers des guides méthodologiques qu'il publie.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

qu'elles soient physiques, sociales,… - de la discrimination à l'égard des personnes en situation de handicap. Il est extrêmement important de ne pas faire des zones accessibles isolées qui « attireraient » les populations déficientes car elles seraient des exceptions. Il est nécessaire de rendre l'ensemble du territoire français, voire même européen, accessible. C'est d'ailleurs une volonté des instances européennes puisque la politique européenne actuelle vise à développer l'accessibilité universelle.

Le but de la politique du handicap ne doit cependant pas être de rechercher l'égalité mais l'équité. En effet, il serait utopique de vouloir que toutes les personnes déficientes aient accès à tous les services dès 2015, alors que l'accessibilité a été ignorée pendant les siècles qui ont précédé 2015.

Des outils pour parvenir à la mise en accessibilité du territoire existent, mais il est nécessaire de prévoir les liens qui doivent exister entre eux. (Les liens entre ces outils mais aussi entre les politiques mises en œuvre et entre les territoires.)

Au travers de la volonté de mettre en œuvre une politique globale d'accessibilité, grâce aux nouveaux documents d'aménagement instaurés par la loi du 11 février 2005, le législateur ne risque-t-il pas d'augmenter la ségrégation à l'encontre des populations déficientes, non plus à l'échelle d'un établissement mais d'une commune, d'un Département ? Les politiques publiques sont-elles à l'origine d'un morcellement du territoire ?

La politique publique du handicap est entrée dans une nouvelle phase avec la loi du 11 février 2005, mais les domaines d'action des collectivités locales sont nombreux. Une nouvelle obligation pèse sur elles, sans que de nouveaux moyens aient été mis en place. En période de crise économique, face à des obligations récentes et multiples, les arbitrages s'opéreront-ils en faveur de l'accessibilité ? Les éléments que les décideurs doivent prendre en compte sont nombreux, la politique du handicap n'est qu'une politique publique parmi beaucoup d'autres.

Nous avons vu dans le chapitre premier que le handicap est d'abord un problème social puisqu'il est la conséquence sociale de la déficience. L'augmentation du nombre de personnes déficientes est due à diverses causes : aggravation des accidents de la circulation, progrès de la médecine qui permettent de sauver des vies qui ne l'auraient pas été auparavant, vieillissement de la population, accidents nucléaires, pollution,... Cette hausse du nombre de personnes déficientes provoque une prise de conscience d'un problème jusque là non considéré. L'action des associations de personnes déficientes a également eu un impact significatif sur la nouvelle conception de la place des personnes à mobilité réduite dans la société. A la suite de cela, une évolution s'est faite dans les concepts de construction, voirie, transports, logements,...

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Ensuite, le handicap est un problème économique. Il engendre un coût non négligeable pour la société dans son ensemble au travers du principe de solidarité. La loi du 11 février 2005 crée de nouvelles charges pour les propriétaires ou exploitants, à cause de l'aménagement de leurs établissements recevant du public.

Et simultanément, cela peut avoir un effet écologique. La mise en accessibilité peut être vécue non pas comme une contrainte mais comme une opportunité de réaliser des aménagements durables accessibles. Les nouveaux impératifs du Grenelle de l'environnement interviennent simultanément avec la mise en accessibilité des établissements recevant du public.

La suppression des handicaps peut donc s'avérer être une opportunité pour l'aménagement durable et non pas seulement une contrainte technique, économique et humaine.

Cependant, les propriétaires ne pourront pas supporter seuls ce coût. Qui doit prendre en charge ces dépenses ? Les collectivités locales se retrouvent, elles-mêmes, face à une augmentation conséquente de leurs dépenses du fait de la mise en accessibilité de leur patrimoine. L'Etat est dans une situation semblable et n'a pas débloqué de budget spécifique à la mise en œuvre de la loi du 11 février 2005.

Face à des dépenses considérables à réaliser en peu de temps, une solution pourrait résider dans la création d'une taxe supplémentaire. Cette éventualité est discutable puisqu'elle ferait reposer le financement de la politique du handicap sur les particuliers. De plus, la question du financement de cette politique est-elle judicieuse ou ne faut-il pas plutôt s'interroger sur les moyens de planification des travaux de mise en accessibilité ? Les collectivités manquent actuellement de moyens face à ce problème. Les décisions tant en termes de choix des prestataires, de rédaction des cahiers des charges, de programmation des travaux ou encore de réception de travaux incombent à des élus qui, pour la plupart, ignorent leurs obligations nouvelles.

Les professionnels du bâtiment eux-mêmes ont besoin d'une formation spécifique pour comprendre ce nouveau domaine qu'est l'accessibilité. En effet, les formations mises en place lors des cursus scolaires ne s'adressent qu'aux élèves. Les professionnels qui sont déjà en activité n'ont pas d'obligation de se former.

Ce n'est pas qu'à l'échelle locale qu'une réflexion nouvelle devra se développer. En recherchant la cohérence de la chaîne d'accessibilité, le législateur a amorcé un changement des pratiques de l'aménagement du territoire. La thématique du handicap et de la déficience est relativement nouvelle. La **démarche résultant de la mise en accessibilité est innovante.**

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Les différents acteurs doivent veiller, dans ce domaine encore plus que dans un autre, à respecter la continuité des dispositifs mis en place afin d'éviter un mitage des services. La réforme des collectivités entraînera-t-elle un bouleversement des pratiques en la matière ? En effet, les Conseils Généraux, acteurs centraux de la politique du handicap, sont amenés à disparaître. Qui prendra en charge cette politique ? Avec quels moyens ?

Nous avons vu, dans le chapitre six, qu'il est utile, dans la mesure du possible, de ne pas créer d'aménagements spécifiques réservés aux populations déficientes. Toute discrimination positive, aussi bénéfique soit-elle, n'en reste pas moins de la discrimination, elle peut se retourner contre ses propres bénéficiaires. De plus, la discrimination positive renvoie les individus à leur statut, ce qui est en soit l'inverse de ce qui était voulu par les personnes en situation de handicap.

L'accessibilité amène à l'autre. L'accès aux espaces publics permet le brassage social, les rencontres donc la socialisation. Y a-t-il des minorités qui, du fait de leur différence, n'ont pas accès aux espaces publics ou est-ce l'absence d'accès aux espaces publics qui crée des minorités ? **Au-delà du handicap, l'accessibilité pose la question de la place des minorités dans la société.**

Chaque citoyen ne se sent-il pas exclu dès lors qu'il n'a pas accès à un espace donné ?

L'Etat tirera-t-il les conclusions de l'application de sa loi ? Avec une loi mal appliquée, faute de moyens, il ne supprimera pas les minorités, ni ne fédèrera l'ensemble de la population. Il ne créera pas de cohésion sociale.

L'Etat devra remédier à cela, et donner aux responsables locaux les moyens de mettre en œuvre et d'appliquer une loi aussi ambitieuse que la loi de 2005.

La déficience est perçue de manière très différente, notamment selon l'héritage culturel du pays dans lequel elle est appréhendée. Même en Europe, où le socle culturel est commun, la prévalence des déficiences est la même, des différences notables existent dans l'approche faite du handicap. **La problématique de la déficience ne concerne pas que la France.** La culture, l'histoire ou encore les effectifs d'enfants déficients ne sont pas les seuls éléments déterminant de l'approche faite de la scolarisation des enfants à besoins éducatifs particuliers. Comment expliquer que de nombreux enfants déficients scolarisés en Belgique, par exemple, sont d'origine française ? L'adoption, en 2010, par la Commission Européenne d'une stratégie sur 10 ans qui encourage l'égalité des chances pour les personnes en situation de handicap permettra-t-elle d'atteindre l'égale accessibilité de tout pour tous sur le territoire de l'Union Européenne ?

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

TABLE DES ACRONYMES

A.D.E.M.E.	Agence de l'Environnement et de la Maîtrise de l'Energie
A.O.T.	Autorité Organisatrice des Transports
A.P.A.J.H.	Association Pour Adultes et Jeunes Handicapés
A.P.F.	Association des Paralysés de France
A.S.H.	Adaptation Scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés
A.V.S.	Auxiliaire de Vie Scolaire
C.A.P.A.-S.H.	Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap
C.C.P.E.	Commission de Circonscription Préscolaire et Elémentaire
C.C.D.S.A.	Commission Consultative Départementale de Sécurité et d'Accessibilité
C.D.A.P.H.	Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées
C.D.E.S.	Commission Départementale de l'Education Spéciale
C.E.R.T.U.	Centre d'Etudes sur les Réseaux, les Transports, l'Urbanisme
C.L.I.S.	Classe d'Intégration Scolaire
C.R.I.D.E.V.	Centre de Recherche pour l'Intégration des Différences dans les Espaces de Vie
C.R.O.U.S.	Centre Régional des Œuvres Universitaires et Sociales
C.T.N.E.R.H.I	Centre Technique National d'Etudes et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations
D.G.A.S.	Direction Générale de l'Action Sociale
D.I.T.	Direction des Infrastructures et des Transports
D.P.A.	Diagnostic Performance Accessibilité
D.R.E.E.S	Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques
E.P.C.I.	Etablissement Public de Coopération Intercommunale
E.R.P.	Etablissement Recevant du Public
F.A.F.	Fédération des Aveugles de France
F.D.A.N.	Fonds Départemental pour l'Aménagement du Nord
G.EV.U.	Globale Evaluation Urbaine
H.A.L.D.E.	Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Egalité

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

H.Q.U.	Haute Qualité d'Usage
I.G.A.S.	Inspection Générale des Affaires Sociales
I.G.E.N.	Inspection Générale de l'Education Nationale
I.E.M.	Institut d'Education Motrice
I.M.E.	Institut Médico-Educatif
I.N.J.A.	Institut National des Jeunes Aveugles
I.N.J.S.	Institut National des Jeunes Sourds
I.N.S.E.E.	Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques
I.O.P.	Installation Ouverte au Public
I.T.E.P.	Instituts Thérapeutiques, Educatifs et Pédagogiques de rééducation
L.O.F.	Loi d'Orientation Foncière
L.O.T.I	Loi d'Orientation sur les Transports Intérieurs
M.D.P.H.	Maison Départementale des Personnes Handicapées
O.C.D.E.	Organisation de Coopération et de Développement Economique
O.I.T.	Organisation Internationale du Travail
O.M.S.	Organisation Mondiale de la Santé
O.N.A.D.A.	Observatoire National de l'Aménagement Durable Accessible
O.N.U.	Organisation des Nations Unies
P.A.V.E ou P.M.A.V.E.P	Plan de Mise en Accessibilité de la Voirie et des Espaces Publics
P.D.U.	Plan de Déplacements Urbains
P.M.R.	Personne à Mobilité Réduite
P.R.E.D.I.T.	Programme de Recherche d'Innovation dans les transports terrestres
P.P.S.	Projet Personnalisé de Scolarisation
S.C.O.T.	Schéma de Cohérence Territoriale
S.D.A.	Schéma Directeur d'Accessibilité
S.E.G.P.A.	Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
S.E.S.S.A.D.	Service d'Education Spéciale et de Soins A Domicile
S.R.U.	Solidarité Renouvellement Urbain
S.T.I.	Spécifications Techniques d'Interopérabilité
T.V.E.S.	Laboratoire Territoires, Villes, Environnement et Société
U.F.R.	Utilisateur de Fauteuil Roulant
U.L.I.S.	Unités localisées pour l'inclusion scolaire

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

U.N.A.P.E.I.	Union Nationale des Associations de Parents, de personnes handicapées mentales et de leurs amis
U.P.I.	Unité Pédagogique d'Intégration
Z.A.C.	Zone d'Aménagement Concerté

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Annexes

Document n°1 : Délibération de la H.A.L.D.E. n°2008-169 du 7 juillet 2008.....360

Document n°2 : Extraits des cahiers techniques réalisés par Onada.....364

Document n°3 : Citation Claire Magimel, thèse : 369

Document n°4 : Décision n°311434, Conseil d'Etat, 8 avril 2009.....372

Document n°5 : Exemple de formation à l'accessibilité.....375

Document n°6 : Circulaire du 7 février 1989.....376

Document n°7 : Orientation des futurs bacheliers vers l'enseignement supérieur en vue de la rentrée 2009 380

Document n°8 : Modèle anthropométrique d'un fauteuil roulant manuel et d'un fauteuil roulant électrique.....385

Document n°9 : Décret no 2007-436 du 25 mars 2007 relatif à la formation à l'accessibilité du cadre bâti aux personnes handicapées pris en application de l'article 41-V de la loi no 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées et modifiant le code de l'éducation (partie réglementaire) 387

Document n°10 : L'accessibilité du logement pour les constructions neuves 390

Document n°11 : Les sept principes de la conception universelle.....406

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Document n°1 : Délibération de la H.A.L.D.E. n°2008-169 du 7 juillet 2008

Un enfant, diagnostiqué autiste, était depuis le 7 juillet 2006 scolarisé à l'école maternelle publique dans le cadre d'un projet d'intégration. La CDES ayant orienté l'enfant en classe d'intégration scolaire (CLIS), les parents ont saisi le tribunal du contentieux de l'incapacité afin d'obtenir l'annulation de la décision d'orientation. Malgré l'effet suspensif du recours, l'inspecteur de l'éducation nationale a refusé le maintien de l'enfant en classe ordinaire dans son établissement de référence.

La haute autorité a constaté que ce refus de scolariser l'enfant est contraire aux dispositions des articles L. 112-1, L. 112-2 et L.111-2 et suivants du code de l'éducation et de l'article 432-7 du Code pénal et constitue, à ce titre, une discrimination en raison du handicap. En conséquence, le Collège rappelle à l'inspecteur d'académie mis en cause ses obligations en application des dispositions de l'article L 241-9 du code de l'action sociale et des familles, ainsi que des articles L. 112-1 et L. 111-2 du code de l'éducation et de l'article 432-7 du Code pénal.

Par ailleurs, le Collège recommande au ministre chargé de l'Education nationale de rappeler aux inspecteurs d'académies, d'une part, les dispositions de l'article L 241-9 du code de l'action sociale et des familles concernant l'effet suspensif des recours et, d'autre part, que le non-respect des dispositions relatives au droit à l'éducation et à la scolarisation des enfants et adolescents handicapés prévu aux articles L. 112-1, L. 112-2, L.111-2 et suivants du code de l'éducation, est constitutif d'une discrimination.

Le Collège :

Vu le Code de l'éducation, notamment son article L.112-1, L. 112-2 et L.111-2 et suivants,

Vu le code de l'action sociale et des familles, notamment son article L. 241-9,

Vu le Code pénal, notamment son article 432-7,

Vu 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,

Vu la circulaire du ministère de l'éducation nationale n° 2006-128 du 17 août 2006 relative à la mise en oeuvre et au suivi du projet personnalisé de scolarisation,

Vu la loi n° 2004-1486 du 30 décembre 2004 portant création de la haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité,

Vu le décret n° 2005-215 du 4 mars 2005 relatif à la haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité,

Sur proposition du Président,

Décide :

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

1. La haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité a été saisie, d'une réclamation relative au refus de scolarisation d'un enfant, dans une école publique, lors de la rentrée scolaire 2006-2007.

2. L'enfant, diagnostiqué autiste, était scolarisé jusqu'au 7 juillet 2006 à l'école maternelle publique, dans le cadre d'un projet d'intégration.

3. Les parents ont demandé, pour l'année 2006-2007, la réinscription de leur enfant dans la même école publique soit par un passage en cours préparatoire, soit par un maintien en maternelle.

4. Parallèlement, le 30 mars 2006, les parents ont formé une demande d'orientation pour leur enfant auprès de la commission départementale de l'éducation spéciale (CDES).

5. Par décision du 20 avril 2006, la CDES a orienté l'enfant au service d'éducation spéciale et soins à domicile (SESSAD) ou, à défaut, si cette orientation n'aboutissait pas, en classe d'intégration scolaire (CLIS).

6. Le 5 mai 2006, les parents ont formé auprès de la C.D.E.S une nouvelle demande relative à l'attribution d'une auxiliaire de vie scolaire (A.V.S) pour leur enfant.

7. Le 12 mai 2006, la CDES a attribué une A.V.S, à raison de 18 heures par semaine pour la scolarisation de l'enfant à l'école maternelle publique.

8. Le 19 juin 2006, les parents ont saisi le tribunal du contentieux de l'incapacité (T.C.I), d'un recours afin d'obtenir l'annulation de la décision d'orientation en CLIS du 20 avril 2006.

9. Malgré ce recours, par courrier du 21 juin 2006, l'inspecteur de l'éducation nationale a refusé le passage de l'enfant dans une classe ordinaire de l'école maternelle et a proposé son affectation dans une CLIS.

10. Par courrier du 28 mai 2008, l'inspecteur d'académie indique à la haute autorité que « *le recours formé par la mère de l'enfant, devant le tribunal du contentieux de l'incapacité lui a été notifié le 6 juillet 2006* ».

11. Or, par courrier du 7 juillet 2006, adressé, l'inspecteur d'académie maintient sa position concernant l'orientation de l'enfant et indique « *que la seule solution pour continuer la scolarisation de votre fils est la CLIS et que l'enfant ne peut plus être scolarisé en classe ordinaire, même avec un AVS* ».

12. Le 20 novembre 2006, le T.C.I a annulé l'orientation en CLIS, prévue par la CDES datée du 20 avril 2006, au motif : « *qu'il est suffisamment établit que l'enfant doit rester cette année scolaire 2006/2007 dans une classe ordinaire au sein de laquelle il évolue favorablement et qui lui permettra, en dépit de son handicap, d'optimiser ses chances d'intégration* ».

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

13. Selon l'alinéa 1 de l'article L112-1 du code de l'éducation : « *Pour satisfaire aux obligations qui lui incombent en application des articles L. 111-1 et L. 111-2, le service public de l'éducation assure une formation scolaire, professionnelle ou supérieure aux enfants, aux adolescents et aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant. Dans ses domaines de compétence, l'Etat met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés.* »

14. L'alinéa 2 du même article dispose que : « *tout enfant présentant un handicap ou trouble invalidant de santé est inscrit dans l'école ou l'établissement mentionné à l'article L. 351-1, le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence* ».

15. Par ailleurs, aux termes de l'article L 241-9 du code de l'Action Sociale et des Familles : « *les décisions (...) prises à l'égard d'un enfant ou un adolescent handicapé (...) peuvent faire l'objet de recours devant la juridiction du contentieux technique de la sécurité sociale. Ce recours, ouvert à toute personne et à tout organisme intéressé, est dépourvu d'effet suspensif, sauf lorsqu'il est intenté par la personne handicapée ou son représentant légal à l'encontre des décisions relevant du 2º du I de l'article L 241-6.* »

16. Par application de ces dispositions, le recours formé par les parents à l'encontre de la décision de la CDES du 20 avril 2006 avait pour effet de rendre cette décision inapplicable, dans l'attente de la décision du T.C.I. En revanche, la décision de la CDES du 12 mai 2006, maintenant l'enfant en classe ordinaire avec une A.V.S, était immédiatement opposable.

17. Dès lors, c'est à tort que l'inspecteur d'académie a refusé d'accueillir l'enfant en classe ordinaire au sein de l'établissement de référence où il était inscrit.

18. Par courrier du 28 mai 2008, adressé à la haute autorité, l'inspecteur d'académie reconnaît d'ailleurs explicitement : « *Si j'avais reçu notification de l'effet suspensif du recours, l'enfant aurait donc dû, dans l'attente de la décision du tribunal du contentieux de l'incapacité, être maintenu en classe ordinaire, situation qui était la sienne avant la décision de la CDES du 20 avril 2006, avec le bénéfice d'un AVS reconnu par la CDES du 12 mai 2006* »**.** Il précise, en outre, avoir choisi d'appliquer la décision de la CDES du 20 avril 2006 orientant l'enfant en CLIS *« dans l'intérêt de l'enfant »*.

19. Selon l'article 432-7 du Code pénal, le fait pour une personne dépositaire de l'autorité publique ou chargée d'une mission de service public, dans l'exercice ou à l'occasion de l'exercice de ses fonctions ou de sa mission, de refuser en raison du handicap le bénéfice d'un droit accordé par la loi, est constitutif d'une discrimination.

20. Le refus opposé par l'inspecteur d'académie d'accueillir l'enfant en classe ordinaire au sein de l'établissement de référence où il était inscrit, est contraire aux dispositions de l'article L.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

112-1 du code de l'éducation et constitue, à ce titre, une discrimination en raison du handicap au sens de l'article 432-7 du code pénal.

21. La haute autorité constate, de manière récurrente, les difficultés liées à la mise en œuvre des dispositions de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 relatives à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants et adolescents handicapés par les inspecteurs d'académies.

22. En conséquence, le Collège rappelle à l'inspecteur d'académie mis en cause, ses obligations en application des dispositions de l'article L 241-9 du code de l'action sociale et des familles articles, ainsi que des articles L. 112-1 et L. 111-2 du code de l'éducation et 432-7 du Code pénal ;

23. Par ailleurs, le Collège recommande au ministre chargé de l'Education nationale de rappeler aux inspecteurs d'académies, d'une part, les dispositions de l'article L 241-9 du code de l'action sociale et des familles concernant l'effet suspensif des recours intentés par la personne handicapée ou son représentant légal à l'encontre des décisions de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées, ayant pour objet de désigner les établissements ou les services correspondant aux besoins de l'enfant ou de l'adolescent handicapé et, d'autre part, que le non-respect des dispositions relatives au droit à l'éducation et à la scolarisation des enfants et adolescents handicapés prévues aux articles L. 112-1, L. 112-2, L.111-2 et suivants du code de l'éducation, est constitutif d'une discrimination.

24. Le Collège demande au ministre chargé de l'Education nationale de rendre compte à la haute autorité des mesures prises, conformément à ses recommandations, dans un délai de trois mois à compter de la notification de la présente délibération.

Le Président

Louis SCHWEITZER

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Document n°2 : Extraits des cahiers techniques réalisés par Onada

GUIDE DE LECTURE : EXEMPLE

– Lecture du rapport de diagnostic Dans le rapport de diagnostic les solutions simples sont présentées de la manière suivante.

Liste des critères ne respectant pas la réglementation

Solutions à apporter afin de répondre simplement au problème observé. Les solutions récurrentes connues sont codées et référencées dans le cahier technique correspondant (ici le cahier technique des pentes)

ONADA — La ville de Villeneuve d'Ascq

Obstacle 2°: Porte reliant le narthex de l'église à la nef

Diagnostic des critères réglementaires posant problèmes :

Critère réglementaire	Mesure et observation	Solutions	Coûts
Le local reçoit plus de 100 personnes mais la largeur de la porte est inférieure à 140 cm		Cr_po_	2000 €
Présence d'un espace de manœuvre devant les portes (sauf celles donnant sur un escalier)	Il existe une autre porte derrière cette première porte à une distance inférieure à 170 cm	Cr_po_	
L'espace de manœuvre ne mesure pas 120 cm x 170 cm (poussant)		Cr_po_	
L'espace de manœuvre ne mesure pas 120 cm x 220 cm (tirant)		Cr_po_	
L'effort pour ouvrir la porte est supérieur à 50N	plus de 50 N	Cr_po_15_sol_01	
La poignée n'est pas préhensible et manœuvrable en position «debout» (hauteur comprise entre 90 cm et 130 cm)	Ni préhensible, ni manœuvrable	Cr_face_po_03_sol_01	
La poignée n'est pas préhensible et manœuvrable en position «assis»	Ni préhensible, ni manœuvrable	Cr_face_po_04_sol_01	

24

2 – Renvoi au cahier technique

			répondant aux critères d'accessibilité
cr_po_13	Dans le cas des sas, l'espace de manoeuvre mesure 120 x 220 cm (intérieur au sas)	cr_po_13_sol_01	Estimations à réaliser au cas par cas en fonction de la nature de l'obstacle
cr_po_14	Dans le cas des sas, l'espace de manoeuvre 120 x 170 cm (extérieur au sas)	cr_po_14_sol_01	Estimations à réaliser au cas par cas en fonction de la nature de l'obstacle
cr_po_15	L'effort pour ouvrir la porte est inférieur ou égal 50 N	cr_po_15_sol_01	Dans la plupart du temps un simple réglage
cr_po_16	Le système d'ouverture de porte est automatique (principalement aux entrées principales)	cr_po_16_sol_01	Dans la plupart du temps un simple réglage
cr_po_17	La temporisation du système	cr_po_17_so	

Critère souhaitable
Critère du code du travail
Critère ERP-IOP

1 - CRITERES ET SOLUTIONS

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

1-Portes

Problème	Code solution	Solution(s)
Le local reçoit plus de 100 personnes et la porte se compose de plusieurs vantaux mais la largeur du vantail le plus couramment utilisé est inférieure à 90 cm	cr_po_02_sol_01	Remplacement d'une porte alvéolaire 2 vantaux de 146 par bloc porte avec un vantail de 90 avec serrure et poignée répondant aux critères d'accessibilité.
	cr_po_02_sol_02	Création d'une porte 2 vantaux dont un ventail minimum de 93 (porte d'entrée) par restructuration des aplombs existants ou non existants
	cr_po_06_sol_03	Création d'une porte 2 vantaux de 160 dont un vantail de 90 dans un mur simple en maçonnerie + linteau avec porte alvéolaire peinte avec serrure et poignée répondant aux critères d'accessibilité
Le local reçoit plus de 100 personnes mais la largeur des portiques de sécurité est inférieure à 80 cm	cr_po_07_sol_01	Pas de solution type à adapter aux problèmes. Dépends de la nature du (ou des) problème(s) rencontré(s).
Présence d'un obstacle à l'ouverture de la porte	cr_po_08_sol_01	Pas de solution type à adapter aux problèmes. Dépends de la nature du (ou des) problème(s) rencontré(s).
La largeur du passage utile est inférieure à 90 cm	cr_po_09_sol_01	Création d'une porte 1 vantail de 93 dans cloison légère avec porte alvéolaire peinte et serrure poignée répondant aux critères d'accessibilité. Le choix des couleurs doit être en cohérence avec la charte définie.

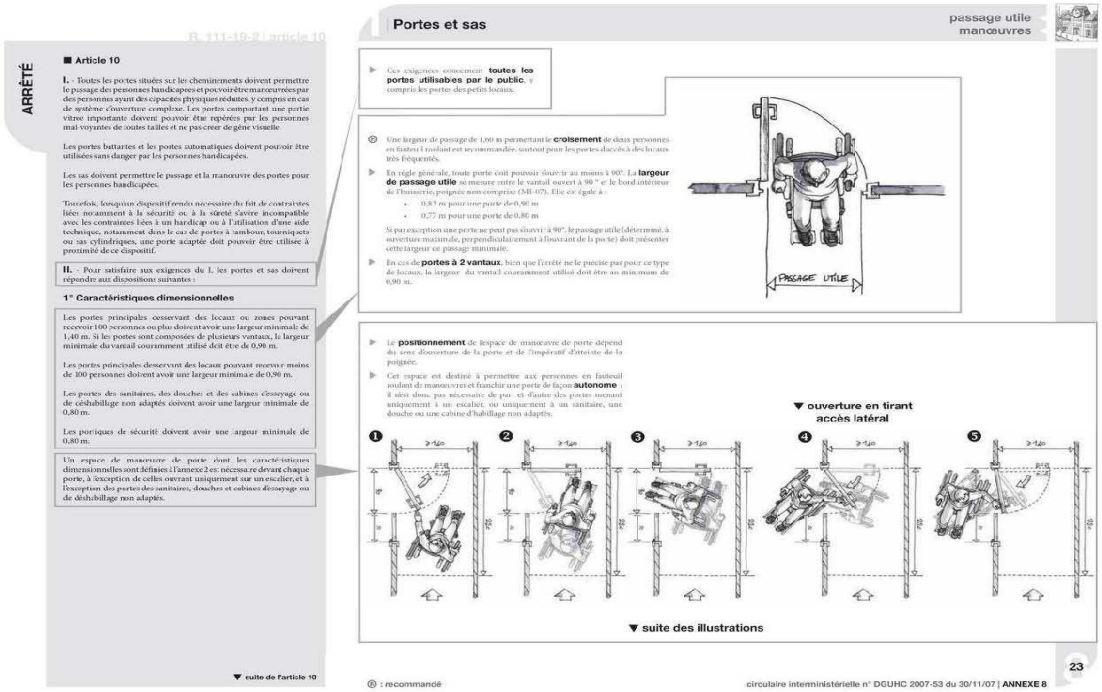
© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2-Face de porte

Problème	Code solution	Solution(s)
La porte n'est pas de couleur contrastée avec la paroi de son support	cr_face_po_01_sol_01	Peinture porte isoplane de 93. Le choix des couleurs doit être en cohérence avec la charte définie.
L'extrémité de la poignée de porte est à une distance inférieure à 40 cm d'un angle rentrant de paroi ou d'un obstacle	cr_face_po_02_sol_01	Remplacement de la poignée existante par une poignée plus longue
La poignée n'est pas préhensible et manœuvrable en position «debout» (hauteur comprise entre 90 cm et 130 cm)	cr_face_po_03_sol_01	Remplacement de la poignée existante par une poignée répondant aux critères d'accessibilité
La poignée n'est pas préhensible et manœuvrable en position «assis»	cr_face_po_04_sol_01	Remplacement de la poignée existante par une poignée répondant aux critères d'accessibilité
La poignée n'est pas de couleur contrastée avec la porte	cr_face_po_05_sol_01	Remplacement de la poignée existante par une poignée répondant aux critères d'accessibilité. Le choix des couleurs doit être en cohérence avec la charte définie.
Absence d'une protection de bas de porte	cr_face_po_06_sol_01	Pose d'une plaque en aluminium anodisé

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

2. SOLUTION(S) TYPE(S)



R. 111-19-2 | article 10

ARRÊTÉ

■ **Article 10**

I. - Toutes les portes situées sur les cheminements doivent permettre le passage des personnes handicapées et pouvoir être manœuvrées par des personnes ayant des capacités physiques réduites, y compris en cas de système d'ouverture complexe. Les portes comportant une partie vitrée importante doivent pouvoir être repérées par les personnes mal voyantes de toutes tailles et ne pas créer de gêne visuelle.

Les portes battantes et les portes automatiques doivent pouvoir être utilisées sans danger par les personnes handicapées.

Les sas doivent permettre le passage et la manœuvre des portes pour les personnes handicapées.

Toutefois, lorsqu'un dispositif rendu nécessaire du fait de contraintes liées notamment à la sécurité ou à la sûreté s'avère incompatible avec les contraintes liées à un handicap ou à l'utilisation d'une aide technique, notamment dans le cas de portes à tambour, tournantes ou sas cylindriques, une porte acceptée doit pouvoir être utilisée à proximité de ce dispositif.

II. - Pour satisfaire aux exigences du I, les portes et sas doivent répondre aux dispositions suivantes :

1° Caractéristiques dimensionnelles

Les portes principales desservant des locaux ou zones pouvant recevoir 100 personnes ou plus doivent avoir une largeur minimale de 1,40 m. Si les portes sont composées de plusieurs vantaux, la largeur minimale du vantail couramment utilisé doit être de 0,90 m.

Les portes principales desservant des locaux pouvant recevoir moins de 100 personnes doivent avoir une largeur minimale de 0,90 m.

Les portes des sanitaires, des douches et des cabines d'essayage ou de déshabillage non adaptés doivent avoir une largeur minimale de 0,80 m.

Les portiques de sécurité doivent avoir une largeur minimale de 0,80 m.

Un espace de manœuvre de porte dont les caractéristiques dimensionnelles sont définies à l'annexe 2 est nécessaire devant chaque porte, à l'exception de celles ouvrant uniquement sur un escalier, et à l'exception des portes des sanitaires, douches et cabines d'essayage ou de déshabillage non adaptés.

▼ suite de l'article 10

Portes et sas — passage utile manœuvres

Ces exigences concernent **toutes les portes utilisables par le public**, y compris les portes des petits locaux.

Une largeur de passage de 1,00 m permettant le **croisement** de deux personnes en fauteuil roulant est recommandée, surtout pour les portes d'accès à des locaux très fréquentés.

En règle générale, toute porte doit pouvoir s'ouvrir au moins à 90°. La **largeur de passage utile** se mesure entre le vantail ouvert à 90 ° et le bord intérieur de l'huisserie, parclose non comprise (NF-07). Elle est égale à :

- 0,83 m pour une porte de 0,90 m
- 0,77 m pour une porte de 0,86 m

Si par exception une porte ne peut pas s'ouvrir à 90°, le passage utile (déterminé à ouverture maximale, perpendiculairement à l'ouvrant de la porte) doit présenter cette largeur de passage minimale.

En cas de **portes à 2 vantaux**, bien que l'arrêté ne le précise pas pour ce type de locaux, la largeur du vantail couramment utilisé doit être au minimum de 0,90 m.

PASSAGE UTILE

Le **positionnement** de l'espace de manœuvre de porte dépend du sens d'ouverture de la porte et de l'impératif d'atteinte de la poignée.

Cet espace est destiné à permettre aux personnes en fauteuil roulant de manœuvrer et franchir une porte de façon **autonome** ; il n'est donc pas nécessaire de pas et d'autre des portes menant uniquement à un escalier, ou uniquement à un sanitaire, une douche ou une cabine d'habillage non adaptés.

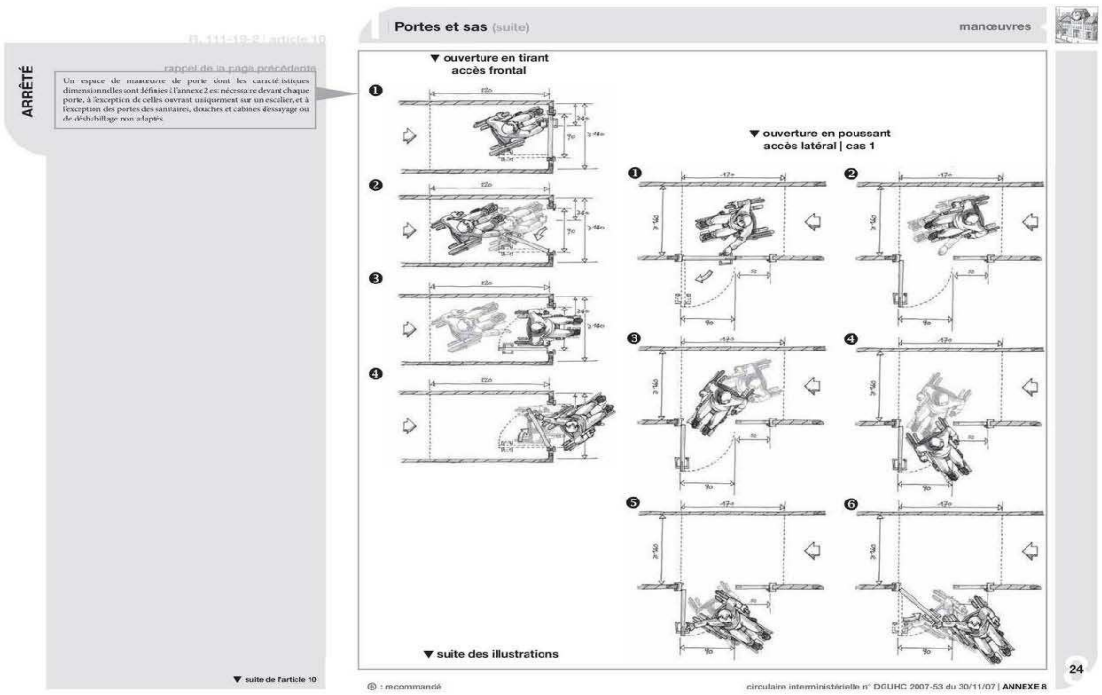
▼ ouverture en tirant accès latéral

▼ suite des illustrations

23

⊗ : recommandé

circulaire interministérielle n° DGUHC 2007-53 du 30/11/07 | **ANNEXE 8**



R. 111-19-2 | article 10

ARRÊTÉ

rappel de la page précédente

Un espace de manœuvre de porte dont les caractéristiques dimensionnelles sont définies à l'annexe 2 est nécessaire devant chaque porte, à l'exception de celles ouvrant uniquement sur un escalier, et à l'exception des portes des sanitaires, douches et cabines d'essayage ou de déshabillage non adaptés.

▼ suite de l'article 10

Portes et sas (suite) — manœuvres

▼ ouverture en tirant accès frontal

▼ ouverture en poussant accès latéral | cas 1

▼ suite des illustrations

24

⊗ : recommandé

circulaire interministérielle n° DGUHC 2007-53 du 30/11/07 | **ANNEXE 8**

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

3. MATERIAUX, EXEMPLES

BONS EXEMPLES RENCONTRES A VILLENEUVE D'ASCQ

Porte et poignée contrastées
Maison de la médiation et du droit

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Document n°3 : Citation Claire Magimel, thèse :

« Aujourd'hui certains de ces locaux - le Panthéon, la Sorbonne et l'École de médecine - sont répartis entre les universités, B, E, G et R, et sont considérés comme des bâtiments historiques. Puis après cette période mouvementée, la réforme d'Egard Faure en 1970 a créé les douze universités parisiennes situées dans Paris et sa proche couronne. Enfin, dans le cadre du plan "Université 2000", quatre autres universités ont vu le jour dans la périphérie de la Région. Ce sont aussi celles qu'on surnomme les "universités nouvelles". La grande majorité des universités a été aménagée après la loi d'Orientation sur les personnes handicapées élaborée en 1975. Une déduction logique voudrait que dans les universités nouvelles il n'y ait pas de problèmes d'accessibilité et, qu'au contraire, dans les universités hébergées dans des bâtiments historiques, le déplacement des personnes handicapées, et notamment celles qui utilisent un fauteuil roulant, soit un véritable parcours du combattant. La visite de chacun des dix-sept campus laisse apparaître une réalité moins tranchée. D'autres éléments que la date de création de l'université ou de la construction des bâtiments doivent donc être pris en compte pour mesurer leur accessibilité et comprendre la visibilité du handicap et des étudiants handicapés. Dans les universités situées dans des bâtiments qualifiés d'historiques, l'accessibilité est plus difficile car à l'époque de leur construction, chaque changement de dénivelé quel que soit son importance était comblé par une ou plusieurs marches. Toutefois, dans certains cas, des aménagements compensateurs ont pu être réalisés. Ainsi, dans certains de ces bâtiments, des ascenseurs ont pu être installés. Dans les universités G et E, un bâtiment récent a été adjoint à l'ancien. De ce fait, la question du handicap a été mieux prise en compte et l'accessibilité est meilleure. Toutefois, les jonctions entre les deux bâtiments sont parfois difficiles car les niveaux ne correspondent pas. Cela s'explique d'une part par les normes architecturales qui diffèrent selon l'époque de construction de chacun des bâtiments et d'autre part par le fait qu'ils sont construits à flanc de colline. Il en résulte que le déplacement des personnes handicapées dans ces lieux est parfois difficile et qu'il faut recourir à des aides humaines ou des aménagements provisoires. Toujours dans ce même bâtiment pour pallier un dénivelé de quelques marches une rampe en bois a été installée. De plus, l'une des deux universités hébergées dans ce bâtiment s'est aussi dotée de rampes amovibles qui peuvent être installées en cas de nécessité pour combler une rupture de niveau dans certains endroits d'un bâtiment ancien. Toutefois, aucune des universités localisées dans Paris intra-muros n'est complètement située dans des bâtiments anciens. De ce fait, on peut affirmer qu'aucune des universités de la Région Ile-de-France n'est totalement inaccessible.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

A l'inverse peut-on dire qu'il y a des universités totalement accessibles ? Il semble que non. En effet, même dans les universités de construction plus récente, des espaces demeurent interdit d'accès pour certains. D'abord les universités créées avant la loi de 1975 n'étaient pas soumises aux normes d'accessibilité lors de la construction des bâtiments. Toutefois, beaucoup ont réalisé des aménagements postérieurs afin de permettre aux personnes à mobilité réduite de poursuivre leurs études.

Cependant ces aménagements ne sont pas toujours réalisés ou réalisables. De ce fait, certains bâtiments ou certaines de leurs parties demeurent inaccessibles comme la bibliothèque de l'université A ou celle d'un bâtiment de l'université G. Et qu'en est-il des universités dites "Universités nouvelles" créées après la parution des normes d'accessibilité ? Pour celles-ci, il faut distinguer deux cas. Celles qui ont été construites de toutes pièces et celles qui se sont installées dans des bâtiments déjà existants. Dans le second cas, une fois de plus, tout dépend de la date de construction des bâtiments. Mais d'une manière générale, dans ces quatre universités, l'accessibilité est assez bonne. Mais cela n'empêche pas que des problèmes demeurent. Ainsi dans la plupart des cas, les étudiants qui ont des problèmes de mobilité n'ont pas le choix de leur place dans les amphithéâtres. Ils n'ont qu'un accès unique et sont contraints de suivre leurs cours depuis l'espace qui leur est aménagé. Dans une autre université de la même catégorie, l'accès au bâtiment ne pose pas de difficultés majeures mais l'espace de circulation à l'intérieur du bâtiment est restreint ce qui contraint les choix de déplacement. Quand les contraintes[3] ne sont pas à l'intérieur, elles peuvent être à l'extérieur. C'est le cas d'une autre de ces universités où les constructions nouvelles se sont intégrées sur des constructions anciennes avec parfois de petites ruptures de niveau qui, elles aussi, contraignent certains utilisateurs de fauteuils roulants à changer leur cheminement ou à recourir à l'aide d'une tierce personne quand ce n'est pas l'espace desservi par ces accès qui leur est interdit. Face à l'augmentation des effectifs étudiants dans les années 1980 et 1990, en parallèle à la création des "universités nouvelles", certaines universités ont construit de nouveaux bâtiments. Théoriquement, encore une fois, ces derniers devraient être accessibles. Mais là aussi des difficultés se posent. D'une part, l'accessibilité peut être partielle. Comme dans les cas évoqués ci-dessus, seuls certains espaces sont accessibles. D'autre part, les normes architecturales se présentent sous forme de seuil de tolérance. Ainsi les rampes d'accès peuvent avoir un degré d'inclinaison allant jusqu'à 5% (Arrêté du 31 mai 1994), mais souvent ces rampes sont construites avec une rampe de 5% ce qui les rend plus difficiles voire impossibles à utiliser. En fait ce qui est en jeu ici c'est la différence entre une norme, un usage et une qualité d'usage (ARIAS, 1990, p.65-74). Enfin, à l'origine, ces normes concernaient essentiellement le passage de la roue et l'un des slogans de l'accessibilité était que là où passe

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

un fauteuil roulant tout passe. Or, comme l'a montré ARIAS les normes qui facilitent l'accès de l'usager d'un fauteuil roulant ne sont pas forcément adéquates pour une autre déficience. Ainsi un sol dont le revêtement est trop lisse peut s'avérer dangereux et le rendre inaccessible pour la personne qui a des troubles de l'équilibre. Ainsi, en fonction de la construction des bâtiments et de l'histoire de chaque université, son accessibilité n'est pas la même. De ce fait, dans une université dont l'accessibilité est peu développée, on peut supposer que la présence d'étudiants handicapés est moins importante, et donc que les étudiants handicapés y sont moins visibles. Mais, comme nous l'avons évoqué en commençant ce chapitre, tous les étudiants handicapés ne sont pas visibles et tous n'ont pas besoin de la même accessibilité dans leur établissement. Toutefois, il est certain que la présence des étudiants se déplaçant en fauteuil roulant est en partie liée à celle des aménagements qui leur sont nécessaires. Cependant, l'histoire du bâti n'est pas le seul élément explicatif de cette visibilité, la physionomie de l'université et de son campus permettent également de comprendre le degré de visibilité des étudiants handicapés. »

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Document n°4 : Décision n°311434, Conseil d'Etat, 8 avril 2009

Section du contentieux, 4ème et 5ème sous-sections réunies.
Séance du 6 mars 2009 Lecture du 8 avril 2009.
N°311434
M. et Mme L.

Vu le pourvoi sommaire et le mémoire complémentaire, enregistrés le 11 décembre 2007 et le 11 mars 2008 au secrétariat du contentieux du Conseil d'Etat, présentés pour M. et Mme L., agissant tant en leur nom personnel qu'au nom de leur fille mineure, M. et Mme L. demandent au Conseil d'Etat :

1°) d'annuler l'arrêt du 27 septembre 2007 par lequel la cour administrative d'appel de Versailles, sur recours du ministre de la Santé et de la Solidarité, d'une part, a annulé le jugement du 23 octobre 2006 du tribunal administratif de Versailles condamnant l'Etat à leur verser une somme de 6 000 euros et une seconde somme de 8 000 euros, en tant que représentants légaux de leur fille, et, d'autre part, a rejeté leur demande de première instance tendant à la condamnation de l'Etat à leur verser une indemnité de 141 153 euros au titre des différents préjudices subis du fait de la carence de l'Etat à assurer des services d'enseignement au profit des enfants handicapés ;

2°) de mettre à la charge de l'Etat la somme de 5 000 euros au titre des dispositions de l'article L. 761-1 du code de justice administrative ;

Vu les autres pièces du dossier ;
Vu le code de l'éducation ;
Vu le code de l'action sociale et des familles ;
Vu le code de justice administrative ;
Après avoir entendu en séance publique :
- le rapport de M. Jean Musitelli, Conseiller d'Etat,
- les observations de la SCP Lyon-Caen, Fabiani, Thiriez, avocat de M. et Mme L.,
- les conclusions de M. Rémi Keller, rapporteur public,
- la parole ayant été à nouveau donnée à la SCP Lyon-Caen, Fabiani, Thiriez, avocat de M. et Mme L. ;

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Considérant qu'aux termes de l'article L. 111-1 du code de l'éducation dans sa rédaction applicable à l'espèce : "Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale, d'exercer sa citoyenneté" ; qu'aux termes de l'article L. 112-1 du même code dans sa rédaction applicable à l'espèce : "Les enfants ou adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale, déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux par la commission départementale d'éducation spéciale" ; qu'aux termes de l'article L. 351-1 du même code dans sa rédaction applicable à l'espèce : "(…) L'Etat prend en charge les dépenses d'enseignement et de première formation professionnelle des enfants et adolescents handicapés : / 1° Soit, de préférence, en accueillant dans des classes ordinaires (…) tous les enfants susceptibles d'y être admis malgré leur handicap ; / 2° Soit en mettant du personnel qualifié relevant du ministère chargé de l'éducation nationale à la disposition d'établissements ou services créés et entretenus par d'autres départements ministériels, par des personnes morales de droit public ou par des groupements ou organismes à but non lucratif conventionnés à cet effet ; dans ce cas, le ministre chargé de l'Education nationale participe au contrôle de l'enseignement dispensé dans ces établissements ou services ; / 3° Soit en passant avec les établissements d'enseignement privés (…) les contrats prévus par le titre IV du livre IV du présent code (…)" ; qu'aux termes de l'article L. 112-3 du même code dans sa rédaction applicable à l'espèce : "L'éducation spéciale associe des actions pédagogiques, psychologiques, sociales, médicales et paramédicales ; elle est assurée soit dans des établissements ordinaires, soit dans des établissements ou par des services spécialisés" ; et qu'aux termes de l'article L. 351-2 du même code dans sa rédaction applicable à l'espèce : "La commission départementale de l'éducation spéciale prévue à l'article L. 242-2 du code de l'action sociale et des familles désigne les établissements ou les services ou à titre exceptionnel l'établissement ou le service dispensant l'éducation spéciale correspondant aux besoins de l'enfant ou de l'adolescent et en mesure de l'accueillir. / La décision de la commission s'impose aux établissements scolaires ordinaires et aux établissements d'éducation spéciale dans la limite de la spécialité au titre de laquelle ils ont été autorisés ou agréés" ; qu'il résulte de ces dispositions, d'une part, que, le droit à l'éducation étant garanti à chacun quelles que soient les différences de situation, et, d'autre part, que l'obligation scolaire s'appliquant à tous, les difficultés particulières que rencontrent les enfants handicapés ne sauraient avoir pour effet ni de les priver de ce droit, ni de faire obstacle au respect de cette obligation ; 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

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

de mettre en œuvre les moyens nécessaires pour que ce droit et cette obligation aient, pour les enfants handicapés, un caractère effectif ; que la carence de l'Etat est constitutive d'une faute de nature à engager sa responsabilité, sans que l'administration puisse utilement se prévaloir de l'insuffisance des structures d'accueil existantes ou du fait que des allocations compensatoires sont allouées aux parents d'enfants handicapés, celles-ci n'ayant pas un tel objet ;

Considérant qu'il ressort des pièces du dossier soumis aux juges du fond que M. et Mme L., parents d'une fillette handicapée née en 1995, recherchent la responsabilité de l'Etat à raison du défaut de scolarisation de leur enfant dans un institut médico-éducatif à partir de la rentrée 2003 ; que, pour retenir que la responsabilité de l'Etat n'était pas engagée par cette carence, la cour administrative d'appel de Versailles n'a pas recherché si l'Etat avait pris l'ensemble des mesures et mis en œuvre les moyens nécessaires pour donner un caractère effectif au droit et à l'obligation pour les enfants handicapés de recevoir une éducation adaptée à leur situation mais s'est bornée à relever que l'administration n'avait qu'une obligation de moyens, définie comme celle de faire toutes les diligences nécessaires ; qu'ainsi, la cour a méconnu les dispositions précitées du code de l'éducation et commis une erreur de droit ; que, dès lors, M. et Mme L. sont fondés à demander l'annulation de l'arrêt attaqué ;

Sur les conclusions tendant à l'application des dispositions de l'article L. 761-1 du code de justice administrative :

Considérant qu'il y a lieu de faire application de ces dispositions et de mettre à la charge de l'Etat la somme de 4 000 euros au titre des frais exposés par M. et Mme L. et non compris dans les dépens ;

D E C I D E :

Article 1er : L'arrêt du 27 septembre 2007 de la cour administrative d'appel de Versailles est annulé.

Article 2 : L'affaire est renvoyée devant la cour administrative d'appel de Versailles.

Article 3 : L'Etat versera à M. et Mme L. la somme de 4 000 euros en application des dispositions de l'article L. 761-1 du code de justice administrative.

Article 4 : La présente décision sera notifiée à M. et Mme L., et au ministre du travail, des relations sociales, de la famille et de la solidarité.

Copie en sera adressée au président de la cour administrative d'appel de Versailles.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Document n°5 : Exemple de formation à l'accessibilité

Exemple de contenu de formation fait sur Rennes 1 en MAI 2005, à partir du document « De la règle à l'usage »
Cette formation a été réalisée avant les obligations réglementaires prises en application de la loi du 11 février 2005.

QUELLE ANALYSE ET QUEL SUIVI DES BÂTIMENTS UNIVERSITAIRES
ET DE LEUR ENVIRONNEMENT POUR UNE ACCESSIBILITE POUR TOUS ?

Pré-requis

Travailler dans un service patrimoine d'université (suivi de projet neuf, réhabilitation et travaux de maintenance).

Objectifs

Avec un approfondissement des règles d'accessibilité et un regard sur les besoins des personnes en situation de handicap :
- Comment passer de la règle aux besoins d'usage de tous, au travers d'un suivi de projet.
- Quel regard sur un bâtiment pour en vérifier l'accessibilité.

Public

Services patrimoines des universités, rectorats "cellule construction", IHS, responsable de formation Insa GC.

Contenu sur 2 jours

- Un point sur la réglementation avec le logiciel "loqacce cité".
- Les déficiences et leurs besoins dans les déplacements et l'usage de l'environnement (voire possibilité de mise en situation en extérieur et dans un bâtiment).
- Mode d'approche d'un projet - Quelles préconisations pour répondre aux besoins d'usage (étude de cas).
- Quel regard et quelle analyse de l'accessibilité sur l'existant (bâtiment, environnement).
- Quels besoins en documents (mise en commun des outils et besoins de chacun).

Organisation

Responsable pédagogique : Mme Dominique FERTE "Mission accessibilité". Grenoble Universités

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Document n°6 : Circulaire du 7 février 1989

Direction des enseignements supérieurs
Division de la vie étudiante
Bureau des œuvres universitaires
Texte adressé aux présidents d'université, présidents d'INP et directeurs d'INSA
Objet : Accessibilité des locaux et accueil des étudiants handicapés

L'attention de mes services est fréquemment appelée sur les difficultés que rencontrent les personnes handicapées pour poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne l'accessibilité des locaux et les conditions d'accueil de ces étudiants.

Or la loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées fait de l'intégration sociale des personnes handicapées une obligation nationale.

Je souhaite donc rappeler les textes en vigueur et préciser les actions qui pourraient être mises en œuvre pour faciliter l'accès des étudiants handicapés à l'enseignement supérieur.

I. L'accessibilité des bâtiments

Références :

- Loi n° 75-534 du 30 juin 1975
- Décret n°78-109 du 1er février 1978
- Décret n°78-1167 du 9 décembre 1978
- Arrêté du 25 janvier 1979
- Arrêté du 26 janvier 1979
- Circulaire du 29 janvier 1979

La loi du 30 juin 1975 prescrit, en son article 49, que « les dispositions architecturales et aménagements des locaux d'habitation et des installations ouvertes au public, notamment les locaux scolaires, doivent être tels que ces locaux et installations soient accessibles aux personnes handicapées ».

La notion d'accessibilité est précisée par le décret n° 78-109 du 1er février 1978. Ce texte dispose « qu'est réputée accessible aux personnes handicapées à mobilité réduite toute installation offrant à ces personnes, notamment à celles qui circulent en fauteuil roulant, la possibilité de pénétrer dans l'installation, d'y circuler, d'en sortir dans les conditions normales de fonctionnement et de bénéficier de toutes les prestations offertes au public en vue desquelles cette installation a été conçue et qui ne sont pas manifestement incompatibles avec la nature même du handicap ».

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

L'obligation d'accessibilité est, ici, définie comme une obligation de résultat : il s'agit d'assurer l'usage normal de toutes les fonctions de l'installation. Cela implique le plus souvent la possibilité d'accéder physiquement en tout point des locaux ouverts au public. Pour les installations de transport, celles-ci sont réputées accessibles lorsqu'un cheminement praticable aux personnes à mobilité réduite donne accès au véhicule.

Le terme « manifestement incompatible avec la nature même du handicap » doit être interprété en son sens le plus strict. Il recouvre essentiellement les cas peu nombreux, où, pour des raisons de sécurité, certaines aptitudes physiques sont requises pour utiliser une installation ou bénéficier d'un service.

En tout état de cause, dans la perspective d'un usage polyvalent des installations ou d'un éventuel changement d'affectation ultérieur de celles-ci, les textes préconisent une accessibilité aussi générale que possible.

Pour les installations existantes la référence réglementaire en la matière est le décret n° 78-1167 du 9 décembre 1978. Ce texte dispose notamment que les travaux d'adaptation destinés à améliorer l'accessibilité aux personnes handicapées à mobilité réduite doivent avoir pour effet de mettre cette installation en conformité avec les règles techniques définies par le décret n°78-109 du 1er février 1978. Des tolérances justifiées par la topographie de la structure des constructions existantes sont admises. Ces tolérances sont déterminées par l'annexe jointe au décret du 9 décembre 1978.

Il vous appartient de faire connaître aux constructeurs la réglementation en vigueur. Une circulaire du 29 janvier 1979, à laquelle je vous invite à vous reporter, commente l'ensemble des dispositions réglementaires relatives à l'accessibilité des équipements aux personnes handicapées.

Au delà du strict contrôle de l'application des normes réglementaires, vous utiliserez tous les moyens à votre disposition pour sensibiliser et informer en toutes occasions les professionnels de la construction sur les problèmes de la circulation des personnes à mobilité réduite ou atteintes de déficience sensorielles dans l'environnement architectural.

De fait, dans les constructions neuves, les barrières architecturales peuvent être abolies pour un coût très souvent négligeable lorsqu'on y veille dès la conception des projets.

II. Accueil des étudiants handicapés

Références :

- Circulaire du 16 novembre 1981
- Circulaire 2981 du 24 août 1984

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

La circulaire n° 2981 datée du 24 août 1984 attirait votre attention sur l'accueil et l'information des étudiants handicapés dans les établissements d'enseignement supérieur. Je vous en renouvelle les termes.

Les étudiants handicapés doivent être aidés dans leur choix d'études et notamment lors d'une première inscription dans l'enseignement supérieur en leur communiquant des informations sur l'organisation des enseignements, les conditions de scolarité, mais aussi les aménagements prévus pour un déroulement satisfaisant de leur cursus.

Ils doivent être également informés dès leur premier contact avec un établissement d'enseignement supérieur, des différentes formes d'aides sociales auxquelles ils peuvent avoir recours (bourses d'enseignement supérieur, prêt d'honneur, remboursement de frais de transport, etc.) ainsi que des équipements sociaux pouvant être mis à leur disposition (service de médecine préventive et de promotion de la santé, centre régional des oeuvres universitaires et scolaires.

Pour personnaliser l'accueil de ces étudiants, je vous demande de désigner un enseignant ou un administratif qui sera chargé d'assurer officiellement la coordination des différentes actions en faveur des étudiants handicapés et d'être leur interlocuteur privilégié, pour aplanir leurs difficultés tout au long de leur cursus. Je vous suggère de choisir cette personne au sein de la cellule d'information et d'orientation, dans la mesure où cette cellule est l'interlocuteur naturel des étudiants lors de leur premier contact avec l'établissement.

Je vous remercie de me faire connaître, le plus tôt possible, le nom de la personne que vous aurez choisie.

III. Moyens et actions pédagogiques

Références :

- Circulaire n° 85-302 du 30 août
1985
- Circulaire n° 86- 156 du 24 avril 1986

Rendre accessible les locaux des établissements et personnaliser l'accueil des étudiants handicapés sont deux axes importants de leur insertion dans l'enseignement supérieur. Mais ces questions doivent être complétées par des moyens pédagogiques adaptés. L'appel à la bonne volonté, tant des enseignants que des autres étudiants, ne peut suffire dans un domaine où les étudiants handicapés réclament le maximum d'autonomie.

Certains établissements ont développé des actions envers les étudiants handicapés visant à leur faciliter la poursuite de leurs études. A titre d'exemple, on peut citer l'organisation de prise de notes, l'enregistrement de cassettes, la rédaction de polycopiés. D'autres font intervenir une

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

tierce-personne relevant de l'établissement pour assister l'étudiant handicapé dans ses études. A ces formules s'ajoute la mise à disposition de matériels spécifiques selon le type de handicap. Parallèlement à cette aide, la réglementation prévoit un assouplissement des conditions de durée des cursus en premier cycle de façon à épargner aux étudiants la règle d'exclusion qui accompagne le dépassement du nombre d'inscriptions pédagogiques permis ; en effet l'article 5 de l'arrêté du 27 février 1973 relatif au DEUG et l'article 5 de l'arrêté du 16 juillet 1984 relatif au DEUST prévoient que le conseil d'administration peut, sur proposition du conseil des études et de la vie universitaire, fixer un régime spécial aménageant la limitation du nombre d'inscriptions à l'un et l'autre diplôme au bénéfice des étudiants handicapés.

De même que dans l'organisation des examens des adaptations particulières doivent être prises à la fois pour permettre au candidat présentant un handicap physique, moteur ou sensoriel une assistance en personnel aux diverses épreuves dans les meilleures conditions. Pour déterminer la nature des besoins des étudiants concernés, par rapport à leur état de santé, vous pourrez vous entourer de l'avis du médecin directeur du service de la médecine préventive.

Toutes les informations portant sur l'accessibilité des bâtiments, l'accueil des étudiants handicapés et les moyens et actions pédagogiques font l'objet d'une rubrique spéciale dans le service télématique ENSUP, accessible par le 3615 pour les professionnels (administratifs et informateurs) et par le 36-14 pour le grand public.

Je vous remercie de bien vouloir veiller à l'application de ces dispositions et de me faire connaître les difficultés rencontrées dans leurs sous le présent timbre (DESUP – division de la vie de l'étudiant –DESUP 15).

Pour le ministre et par délégation, le directeur des enseignements supérieurs

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Document n°7 : Orientation des futurs bacheliers vers l'enseignement supérieur en vue de la rentrée 2009

NOR : ESRB0900045C
RLR : 523-0
circulaire n° 2009-1002 du 26-1-2009
ESR - MEN - BDC

Réf. : L. n° 2005-380 du 23-4-2005 ; L. n° 2007-1199 du 10-8-2007
Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie, chancelières et chanceliers des universités ; aux présidentes et présidents d'université ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale ; aux proviseures et proviseurs

---

La réussite des étudiants à l'université implique qu'ils puissent choisir en toute connaissance de cause la filière ou la voie qui correspond le mieux à leurs aptitudes et à leurs goûts. L'objectif de conduire 50 % des jeunes vers un diplôme de l'enseignement supérieur et leur donner des formations qualifiantes qui leur assurent un avenir professionnel ne pourra être atteint qu'à cette condition.

C'est dans cette perspective que nous avons souhaité mettre en ouvre l'orientation active qui doit mobiliser tous les acteurs. L'orientation active est une démarche globale de quatre séquences : l'information, la préinscription, le conseil et l'admission. Une cinquième séquence peut éventuellement y être ajoutée, la réorientation.

Il importe que l'accueil des nouveaux bacheliers dans l'enseignement supérieur soit préparé par une action déterminée d'information, de conseil et d'orientation menée de façon concertée par les établissements d'enseignement supérieur et les lycées. **Par ailleurs, une attention particulière doit être portée aux lycéens handicapés pour les aider à formuler leurs projets d'études supérieures.**

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Les dispositions suivantes qui s'inscrivent en complément des recommandations de la circulaire du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du 15 octobre 2008, s'appliquent plus particulièrement aux lycées.

La session 2009 d'inscription sur le site Admission post-bac ouvre le 20 janvier prochain. Pour accompagner vos actions de sensibilisation des publics et des établissements concernés, il a été mis à votre disposition un « kit de communication ». Ces documents d'information ont, bien sûr, vocation à être largement reproduits et diffusés dans les établissements.

1 - L'accompagnement à l'orientation des futurs étudiants

Les lycéens qui souhaitent s'inscrire en première année de licence à l'université doivent recevoir une information claire et objective sur l'ensemble de l'offre de formation et sur les finalités et le déroulement de la procédure d'orientation active. Les équipes éducatives veilleront à dissiper tout malentendu en rappelant qu'il ne s'agit en aucun cas d'une forme de sélection mais d'un nouveau droit offert aux lycéens, leur permettant ainsi de choisir la filière dans laquelle ils souhaitent s'inscrire à la lumière d'une analyse éclairée et d'une réelle connaissance des formations proposées, de leur contenu, de leurs exigences et de leurs débouchés professionnels. Vous mettrez l'accent sur la dimension de conseil de l'orientation active et sur le fait que les élèves demeurent libres de leur choix, quelle que soit la recommandation de l'université. Vous veillerez également à ce qu'ils soient encouragés à répondre favorablement aux propositions d'entretien qui pourront leur être faites, voire, quand les élèves le jugeront utile, à en faire eux-mêmes la demande, comme la possibilité leur en est désormais donnée.

En cohérence avec le calendrier concerté au niveau académique, et conformément à la note de service n° 2009-010 du 13 janvier 2009, prenant en compte les évènements de la classe terminale, une réunion du conseil de classe de terminale est consacrée à l'orientation.

A cet effet, un document de dialogue est réalisé dans l'établissement sur lequel sont portées à la connaissance du conseil les intentions de l'élève. Les parents sont associés à ce dialogue. Le conseil donne, sous la présidence du chef d'établissement ou de son représentant, un avis à chaque lycéen sur ses intentions d'orientation post-baccalauréat. Cet avis n'a valeur que de conseil destiné à éclairer les choix de l'élève, qui pourra solliciter l'accompagnement du professeur principal dans les démarches à entreprendre ou la constitution des dossiers. Par ailleurs, cet avis indicatif ne fait pas obstacle et ne substitue pas aux procédures prévues pour les C.P.G.E., les S.T.S. ou encore les départements d'I.U.T

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Les professeurs, et en particulier les professeurs principaux, appuyés par des professionnels de l'orientation, ont un rôle essentiel à jouer dans la procédure d'orientation active. Ils aident les élèves à construire leur projet de poursuite d'études en s'assurant notamment qu'ils ont bien eu connaissance de l'information délivrée par les universités et des autres moyens à leur disposition pour obtenir du conseil. Ils se tiennent à leur disposition pour les aider à poursuivre leur réflexion dans le cas où l'université leur recommanderait d'infléchir leurs vœux ou de s'inscrire dans une autre filière que celle demandée initialement. Ils accompagnent également les élèves dans la préparation de l'entretien quand celui-ci leur est proposé ou quand le lycéen le sollicite.

Dans la démarche d'orientation active, le lycéen de classe de terminale peut en effet solliciter de sa propre initiative un entretien auprès de l'université. Il pourra être soutenu dans sa démarche par son professeur principal ou par l'enseignant référent.
Le chef d'établissement, responsable de l'orientation des élèves, veillera à ce que les professeurs disposent eux-mêmes à cette fin des informations nécessaires, à ce qu'ils suivent les formations proposées dans le cadre du plan académique de formation et à ce qu'ils maîtrisent l'ensemble de la procédure.

La concertation entre les universités et les lycées porte notamment sur la coordination des actions d'information et d'orientation, sur l'articulation des calendriers des procédures universitaires et scolaires et en particulier du calendrier défini pour la préinscription par l'application Admission post-bac. Il conviendra d'être attentif à ce que les conseils d'orientation puissent être donnés à chaque lycéen suffisamment tôt pour lui permettre de tirer profit des éventuelles suggestions de modification de choix qui lui auront été proposées.
L'information donnée aux élèves, ainsi qu'à leurs familles, plus particulièrement concernant l'offre de formation, sera aussi harmonisée et lisible que possible. Cette information personnalisée s'adressera au lycéen en tenant compte de la série - ou spécialité - du baccalauréat dans laquelle il se présente. Elle s'appuiera sur les informations communiquées par les établissements d'enseignement supérieur, sur les capacités d'accueil, les taux de réussite et d'insertion professionnelle de leurs formations.

Les universités veilleront à assurer l'information des enseignants de lycées, en particulier des professeurs principaux, sur leurs filières de formation.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Cet effort nouveau, prenant appui sur les initiatives existantes - portes ouvertes, salons, forum, semaines de l'orientation, déplacements dans les lycées - appelle à une programmation concertée associant l'ensemble des acteurs, et déclinée localement.
La communication d'informations entre les élèves et les universités privilégie tout support dématérialisé.

2 - La préinscription par l'application Admission post-bac et le pilotage académique

Les chefs d'établissement s'assureront que tous les élèves placés sous leur responsabilité aient bien sollicité une inscription préalable à l'aide de l'application Admission post-bac qui est l'outil national de préinscription.

De nombreux lycéens, dont les familles ne connaissent pas l'enseignement supérieur, ont besoin d'être accompagnés, voire aidés tout au long de la procédure d'admission post-baccalauréat : exposé des différentes étapes de la procédure de préinscription, accès facilité aux équipements informatiques, aide à la saisie et à la validation des vœux, consultation des classements, confirmation de l'ordre des vœux et de l'admission définitive.

Il y a lieu d'organiser cet accompagnement au sein de l'établissement et de suivre individuellement le bon déroulement des opérations de préinscription et d'admission, afin d'éviter, comme cela a pu être le cas l'année dernière, que des élèves rebutés par la complexité de l'exercice ne renoncent à solliciter une inscription à l'université.

Le pilotage académique constitue un apport essentiel pour conduire au mieux le dispositif d'ensemble de préinscription et d'orientation active. Il prend appui sur la commission de coordination académique des formations post-baccalauréat, présidée par le recteur. Composée notamment de présidents d'université, de proviseurs de lycées ainsi que de professionnels de l'orientation, elle constitue le lieu privilégié pour organiser et coordonner les actions portant sur la transition enseignement secondaire et enseignement supérieur. Cette commission coordonne également la mise en ouvre des procédures d'admission et en évalue les résultats.

Le Gouvernement s'est fixé pour objectif que 50% d'une classe d'âge soit titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur. Pour que cet objectif soit atteint, il est essentiel que les formations courtes professionnalisées (S.T.S. et I.U.T.) jouent pleinement leur rôle.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

S'agissant des S.T.S., le recteur assure un suivi de la mise en ouvre du décret n° 95-665 du 9 mai 1995 modifié relatif au règlement général du brevet de technicien supérieur. Il veille en particulier à ce que les commissions chargées d'étudier les demandes d'admission en section de technicien supérieur (S.T.S.) réservent un traitement prioritaire aux demandes présentées par les bacheliers technologiques. L'admission en S.T.S. est par ailleurs de droit pour les bacheliers technologiques ou professionnels qui ont obtenu la même année une mention « bien » ou « très bien » à l'examen. En effet, si le baccalauréat professionnel constitue avant tout un diplôme qualifiant pour l'entrée dans la vie active, les bacheliers professionnels qui souhaiteraient s'engager dans des études supérieures ont vocation à être accueillis dans les S.T.S., qui leur offrent l'encadrement le mieux adapté à leur parcours antérieur.

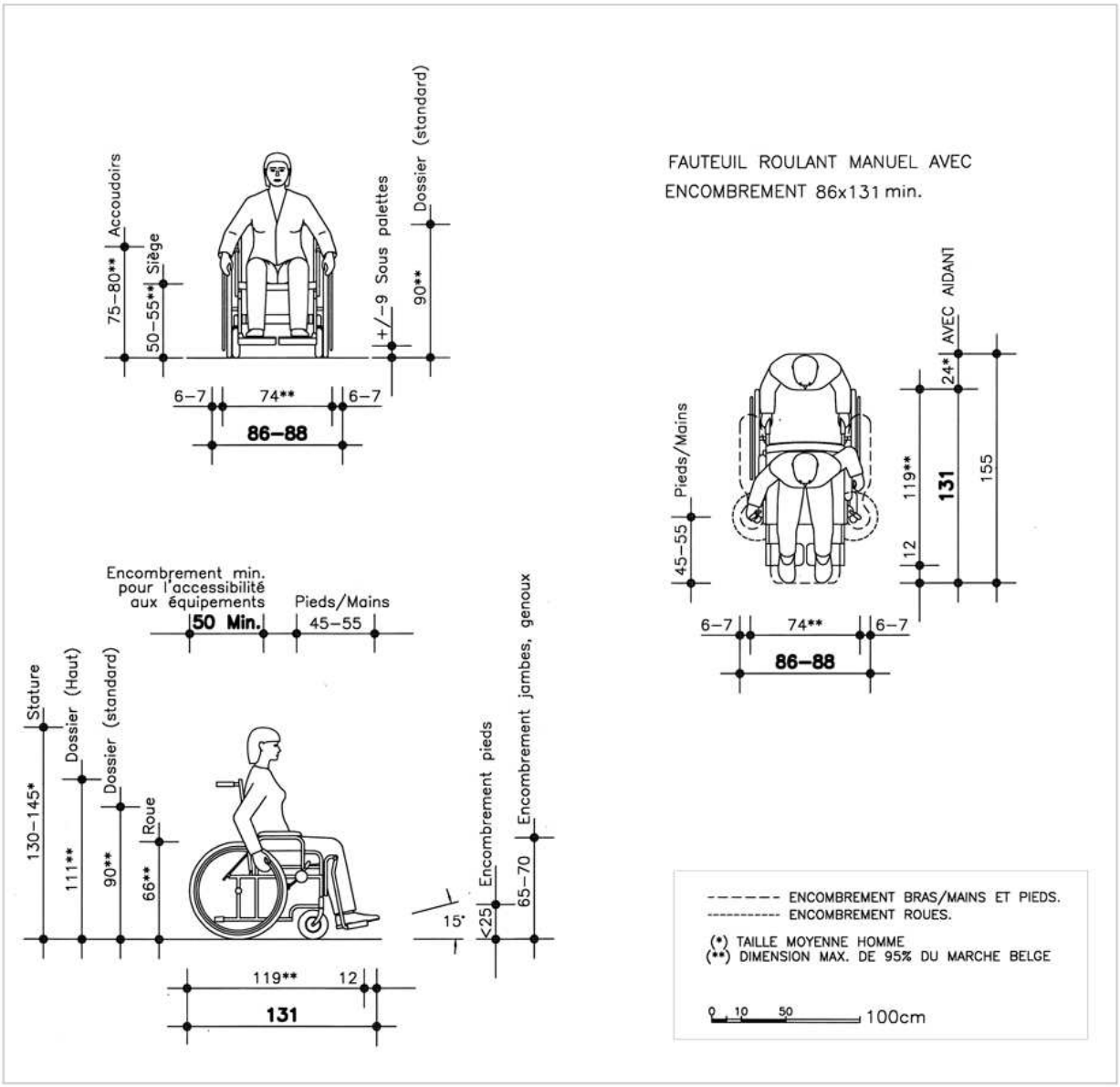
Les I.U.T., quant à eux, auxquels ont accès tous les titulaires d'un baccalauréat, sont appelés à accueillir un plus grand nombre de bacheliers technologiques.

La démarche d'orientation active, rendue obligatoire pour la rentrée 2010 pour tout élève de classe de terminale qui souhaite poursuivre ses études à l'université en première année de licence, s'effectuera à l'aide de la seule application Admission-post-bac.
Les recteurs rendront compte de la mise en œuvre de l'ensemble du dispositif d'orientation active. Ils effectueront notamment un point d'étape au début du mois d'avril, à l'issue de la phase de recensement des vœux.

Le ministre de l'Éducation nationale Xavier Darcos La ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Valérie Pécresse

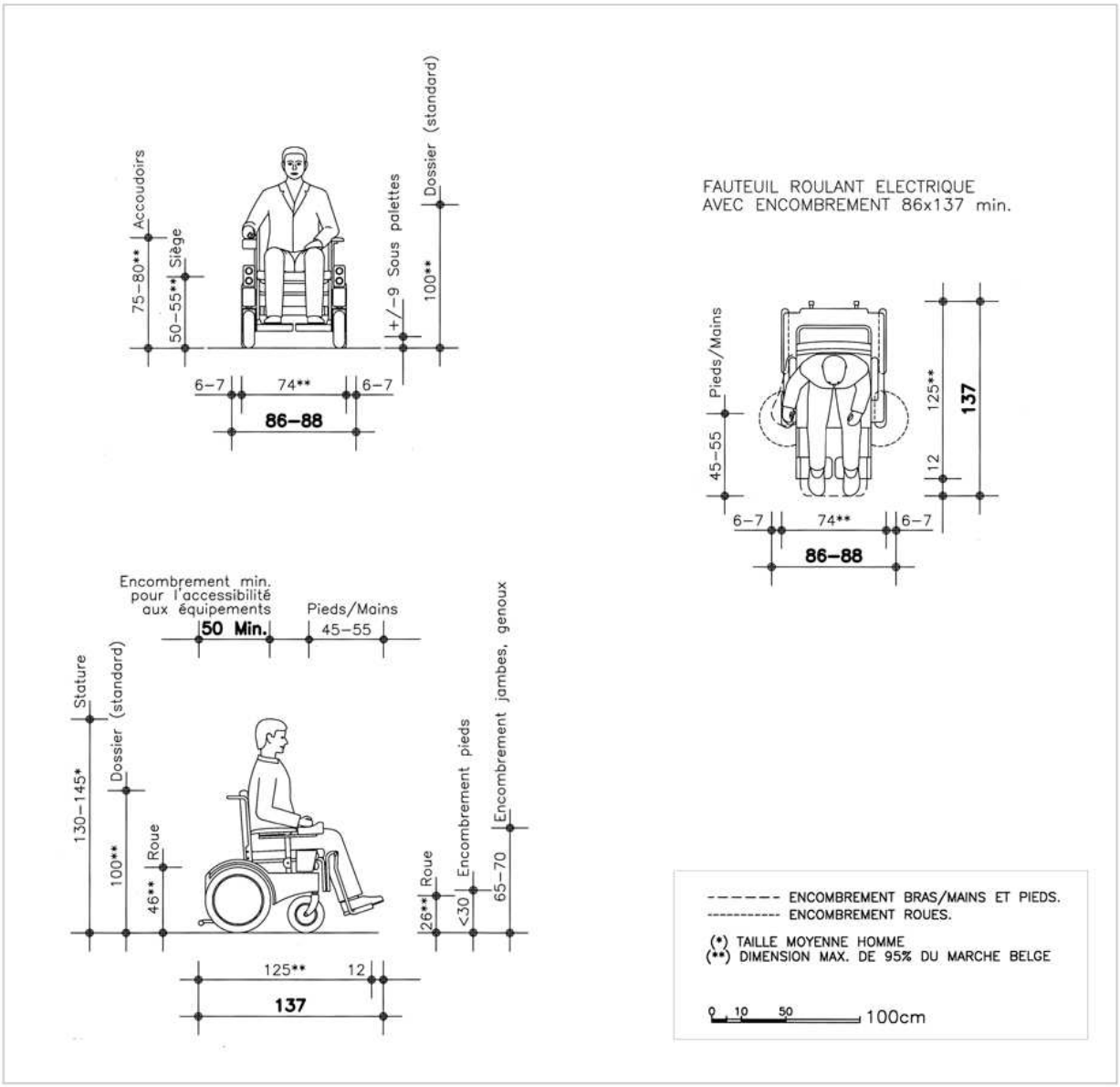
© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Document n°8 : Modèle anthropométrique d'un fauteuil roulant manuel et d'un fauteuil roulant électrique



© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr



Source : Site internet Autonomia (http://wal.autonomia.org/index.php?view=article&id=3122)

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Document n°9 : Décret no 2007-436 du 25 mars 2007 relatif à la formation à l'accessibilité du cadre bâti aux personnes handicapées pris en application de l'article 41-V de la loi no 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées et modifiant le code de l'éducation (partie réglementaire)

Le Premier ministre,
Sur le rapport du ministre de la santé et des solidarités et du ministre délégué à la sécurité sociale, aux personnes âgées, aux personnes handicapées et à la famille,
Vu le code de l'action sociale et des familles, notamment ses articles L. 114, L. 114-1, L. 114-3 ;
Vu le code de la construction et de l'habitation, notamment ses articles L. 111-7 et suivants ;
Vu le code de l'éducation ;
Vu 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 son article 41-V ;
Vu l'avis du Conseil national de l'ordre des architectes en date du 23 mars 2006 ;
Vu l'avis du conseil national consultatif des personnes handicapées en date du 3 mai 2006 ;
Vu l'avis du Conseil national de l'enseignement agricole en date du 11 juillet 2006 ;
Vu l'avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche en date du 17 juillet 2006 ;
Vu l'avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche agricole, agroalimentaire et vétérinaire en date du 17 octobre 2006 ;
Vu l'avis du Conseil supérieur de l'enseignement de l'architecture en date du 24 octobre 2006 ;
Vu l'avis du Conseil supérieur de l'éducation en date du 9 novembre 2006 ;
Le Conseil d'Etat (section sociale) entendu,
Décrète :

Article 1
Il est ajouté au chapitre V du titre III du livre III du code de l'éducation une section 5 intitulée :

« La formation à l'accessibilité du cadre bâti » et comprenant les dispositions suivantes :
« Art. R. 335-48. - Doivent, en application de l'article 41-V de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005, comporter un enseignement à l'accessibilité aux personnes handicapées du cadre bâti, tel que défini à l'article L. 111-7 du code de la construction et de l'habitation, les formations qui conduisent aux diplômes, titres et certifications :
« - préparant à des professions dont l'objet est la conception ou la réalisation de bâtiments, de

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

lieux spécialement aménagés pour être ouverts au public, ainsi que d'installations ou d'équipements susceptibles d'y être incorporés ;

« - et relevant de l'un des domaines énumérés ci-après :

« 1. Architecture.

« 2. Domaines inclus dans la nomenclature des spécialités de formation établie par le code de l'éducation :

« Lettres et arts :

« a) Arts plastiques ;

« b) Arts et design, art et patrimoine ; art et communication ;

« Agriculture, pêche, forêt et espaces verts :

« c) Forêt, espaces naturels ;

« d) Aménagement paysager (parcs, jardins, espaces verts, terrains de sport) ;

« Transformations :

« e) Agro-alimentaires, alimentation, cuisine ;

« f) Matériaux de construction, verre, céramique ;

« g) Energie, génie climatique ;

« Génie civil, construction, bois :

« h) Spécialités pluritechnologiques génie civil, construction, bois ;

« i) Mines et carrières, génie civil, topographie ;

« j) Bâtiment : construction et couverture ;

« k) Bâtiment : finitions ;

« l) Travail du bois et de l'ameublement ;

« Mécanique, électricité, électronique :

« m) Spécialités pluritechnologiques mécanique - électricité ;

« n) Electricité, électronique ;

« Echanges et gestion :

« o) Transports, manutention, magasinage ;

« Communication et information :

« p) Spécialités plurivalentes de la communication et de l'information ;

« q) Techniques de l'image et du son ;

« Services à la collectivité :

« r) Aménagement du territoire, développement, urbanisme ;

« s) Développement et protection du patrimoine culturel ;

« t) Assainissement, protection de l'environnement.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

« Art. R. 335-49. - Doivent comporter un enseignement à l'accessibilité aux personnes handicapées du cadre bâti, lorsqu'ils relèvent de l'article R. 335-48, les formations conduisant :
« - aux diplômes et titres délivrés par l'Etat ou en son nom, acquis conformément aux dispositions de l'article L. 335-5, mentionnés au I de l'article L. 335-6, et enregistrés de droit au répertoire national des certifications professionnelles en vertu du deuxième alinéa du II de l'article L. 335-6 ;
« - aux autres diplômes, titres et certifications enregistrés au répertoire national des certifications professionnelles selon les modalités définies au premier alinéa du II de l'article L. 335-6.
« Art. R. 335-50. - Des arrêtés pris par les ministres intéressés déterminent les diplômes ou spécialités de diplômes, titres et certifications visés à l'article R. 335-49, en tenant compte des difficultés d'accessibilité propres à chaque type de handicap. »

Article 2
Les articles R. 335-48 à R. 335-50 du code de l'éducation sont applicables aux formations technologiques et professionnelles supérieures, et aux formations des architectes.

Article 3
Le présent décret est applicable aux formations qui commencent à compter du 1er janvier 2009.

Article 4
La ministre de la défense, le ministre de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement, le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, le garde des sceaux, ministre de la justice, le ministre des transports, de l'équipement, du tourisme et de la mer, le ministre de la santé et des solidarités, le ministre de l'agriculture et de la pêche, le ministre de la culture et de la communication, le ministre des petites et moyennes entreprises, du commerce, de l'artisanat et des professions libérales, le ministre délégué à la sécurité sociale, aux personnes âgées, aux personnes handicapées et à la famille et le ministre délégué aux anciens combattants sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Document n°10 : L'accessibilité du logement pour les constructions neuves

Les exigences réglementaires sont conformes aux dispositions :

du décret du 17 mai 2006,
de l'arrêté du 1er août 2006,
du décret du 11 septembre 2007, de l'arrêté du 30 novembre 2007,
et de la circulaire ministérielle du 30 novembre 2007,
de l'arrêté du 3 décembre 2007,
fixant les dispositions prises pour l'application des articles R111-18 à R111-18-7 du Code de la construction et de l'habitation relatives à l'accessibilité aux personnes handicapées des bâtiments collectifs et des maisons individuelles lors de leur construction et ceci quelque soit le type de handicap.

Ces exigences correspondent aux **prestations minimales** obligatoires en matière d'accessibilité des logements.

La réglementation s'applique aux logements individuels et collectifs, locatifs.
Elle concerne trois éléments relatifs au logement :

- ✓ la place de stationnement automobile ;
- ✓ le cheminement jusqu'au logement;
- ✓ l'aménagement intérieur.

Dès lors que le maître d'ouvrage réalise une maison individuelle **pour un usage autre que pour lui-même** (VEFA ou mise en location ou vente de la maison), la réglementation est obligatoire.

Place de stationnement (R-111-18-6, article 19):

Lorsqu'une ou plusieurs places de stationnement sont affectées à une maison individuelle, l'une au moins d'entre elles doit être adaptée et reliée à la maison par un cheminement accessible. Lorsque cette place n'est pas située sur la parcelle où se trouve la maison, une place adaptée dès la construction peut être commune à plusieurs maisons.
Tout parc de stationnement automobile intérieur ou extérieur dépendant d'un bâtiment d'habitation, qu'il soit à l'usage des occupants ou des visiteurs, doit comporter une ou plusieurs

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

places adaptées. Ces places adaptées sont localisées à proximité de l'entrée du bâtiment ou de l'ascenseur et reliées à ceux-ci par un cheminement accessible.

- **Nombre :**

Dans le cas de logements collectifs, les places adaptées destinées à l'usage des occupants doivent représenter au minimum 5 % du nombre total de places prévues pour les occupants. De plus, les places adaptées destinées à l'usage des visiteurs doivent représenter au minimum 5 % du nombre total de places prévues pour les visiteurs. Dans les deux cas, le nombre minimal de places adaptées est arrondi à l'unité supérieure.

- **Repérage :**

  Un marquage au sol doit signaler chaque place adaptée destinée aux visiteurs.

- **Localisation :** la place adaptée située à l'extérieur d'une parcelle doit être aménagée à une distance inférieure ou égale à 30 m de l'entrée de la parcelle.

- **Dimension :** une place de stationnement adaptée doit être horizontale au dévers près, inférieur ou égal à 2%. La largeur minimale doit être de 3,30 mètres.

- **Atteindre et utiliser :** la place de stationnement adaptée située en extérieur doit être raccordée sans ressaut (de plus de 2 cm) au cheminement d'accès aux maisons qu'elle dessert. Sur une longueur d'au moins 1,40 m à partir de la place de stationnement adaptée, ce cheminement doit être horizontal au dévers près.

  Les places adaptées, quelles que soient leurs configurations et notamment lorsqu'elles sont réalisées dans un garage, sont telles qu'Un usager en fauteuil roulant doit pouvoir quitter l'emplacement une fois le véhicule garé. Cela concerne l'ensemble des places adaptées, notamment les garages. Dans ce derniers cas, il faut également que les dimensions de circulation (1,20 m minimum), la manœuvrabilité de la porte, et les commandes respectent les règles de l'accessibilité.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Aménagements extérieurs (R-111-18-6, article 18)

Dispositif d'accès au bâtiment :

Le niveau d'accès principal au bâtiment pour les occupants et les visiteurs doit être accessible en continuité avec le cheminement extérieur accessible.

Lorsque l'affichage du nom des occupants et l'installation de boîtes aux lettres sont prévus, ces informations et équipements doivent être situés au niveau d'accès principal au bâtiment.

Tout dispositif visant à permettre ou restreindre l'accès au bâtiment ou à se signaler à un occupant doit pouvoir être repéré, atteint et utilisé par une personne handicapée.

Lorsqu'un dispositif permet une communication entre visiteur et occupant, il doit permettre à une personne handicapée occupante d'entrer en communication avec le visiteur.

- **Repérage**

Les entrées principales du bâtiment doivent être facilement repérables par des éléments architecturaux ou par un traitement utilisant des matériaux différents ou visuellement contrastés.

Tout dispositif visant à permettre ou restreindre l'accès au bâtiment ou à se signaler à un occupant, et notamment le portier d'immeuble, doit être facilement repérable par un contraste visuel ou une signalétique répondant aux exigences définies à l'annexe 3, et ne doit pas être situé dans une zone sombre.

- **Atteinte et usage :**

Les systèmes de contrôle d'accès ou de communication entre visiteurs et occupants ainsi que les dispositifs de commande manuelle doivent répondre aux exigences suivantes :

- ✓ être situés à plus de 0,40 m d'un angle rentrant de parois ou de tout autre obstacle à l'approche d'un fauteuil roulant ;
- ✓ être situés à une hauteur comprise entre 0,90 m et 1,30 m.

Le système d'ouverture des portes doit être utilisable en position " debout " comme en position " assis ".

Lorsqu'il existe un dispositif de déverrouillage électrique, il doit permettre à une personne à mobilité réduite d'atteindre la porte et d'entamer la manœuvre d'ouverture avant que la porte ne soit à nouveau verrouillée.

Tout signal lié au fonctionnement des dispositifs d'accès doit être sonore et visuel.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Les appareils d'interphonie sont munis d'un système permettant à un occupant de visualiser ses visiteurs. Les combinés sont équipés d'une boucle magnétique permettant l'amplification par une prothèse auditive.
Les appareils à menu déroulant doivent permettre l'appel direct par un code.

Caractéristiques du cheminement extérieur (art 2):

Le cheminement extérieur doit permettre d'atteindre le logement depuis l'accès extérieur de la parcelle. Ce cheminement doit être aménagé afin de facilité la continuité de la chaîne de déplacement. Le cheminement accessible permet à une personne ayant une déficience visuelle, auditive ou mentale de se localiser, s'orienter et atteindre le logement aisément et en sécurité et permet à une personne ayant une déficience motrice d'accéder aisément à tout équipement ou aménagement utilisable par les occupants du logement ou les visiteurs.

- Il doit être visuellement et tactilement **contrasté**, ou comporter un rappel tactile continu, qui ne doit pas constituer de gêne pour une personne déficiente motrice.

- Le cheminement accessible doit être **horizontal et sans ressaut**. Si il existe une pente, elle doit satisfaire aux normes en vigueur :
  - ✓ La pente doit être inférieure à 5%.
  - ✓ Un palier de repos (1,20 m par 1,40 m) doit être aménagé en haut et en bas de chaque pente. Sur une pente de 4%, un palier de repos doit être aménagé tous les 10 m.
  - ✓ Les pentes de 8% sont tolérées exceptionnellement sur une distance inférieure ou égale à 2 m, ainsi que les pentes de 10% maximum sur une distance maximale de 0,5 m.
  - ✓ Lorsqu'il ne peut être évité, un ressaut à bord arrondi ou muni d'un chanfrein et dont la hauteur doit être inférieure ou égale à 2 cm est autorisé. Cette hauteur maximale peut toutefois être portée à 4 cm si le ressaut comporte sur toute sa hauteur une pente ne dépassant pas 33 %. La distance minimale entre deux ressauts est de 2,50 m.
  - ✓ Les pentes avec des ressauts successifs en « pas d'âne » sont interdites.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- **La largeur** du cheminement doit être de 1,20 m libre de tout obstacle. Si un rétrécissement ne peut être évité, la largeur minimale peut être comprise entre 0,90 mètre et 1,20. Le devers doit être inférieur à 2% et la stagnation d'eau doit être évitée.

- **Espace de manœuvre :**
  - ✓ Un espace de manœuvre de 1,50 m de diamètre, avec possibilité de demi-tour est nécessaire en chaque point du cheminement où un choix d'itinéraire est donné à l'usager.

  - ✓ Un espace de manœuvre (1,20 m de large sur 1,70 m dans le sens poussant et sur 2,20 m dans le sens tirant) de la porte est nécessaire de part et d'autre de chaque porte ou portail situé le long du cheminement, à l'exception de ceux ouvrant uniquement sur un escalier.
  - ✓ Un espace d'usage de 0,80 m par 1,30 m, doit également être prévu au droit de chaque commande offerte à l'usager.

- **Usage :** Le sol ou le revêtement de sol du cheminement accessible doit être non meuble, non glissant, non réfléchissant et sans obstacle à la roue. Les trous et fentes situés dans le sol du cheminement doivent avoir une largeur ou un diamètre inférieur ou égal à 2 cm.
  Lorsque l'**éclairage** naturel n'est pas suffisant, l'intensité lumineuse doit dépasser 20 lux en tout point du cheminement.

- **Présence d'obstacle :**
  - ✓ Si l'obstacle est suspendu au dessus du cheminement, il doit laisser un passage libre d'au moins 2,20 m de hauteur au dessus du sol.
  - ✓ Si l'obstacle est en saillie de plus de 15 cm, alors il doit être contrasté visuellement et comporté un prolongement ou un rappel tactile au sol.
  - ✓ Si le long du cheminement, il existe une rupture de niveau d'une hauteur de plus de 0 ,40 m, alors un dispositif de sécurité doit être installé.
  - ✓ Les parois vitrées installées en bordure de cheminement doivent être repérables à l'aide d'éléments visuellement contrastés par rapport à l'environnement immédiat.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- ✓ Lorsqu'un escalier est situé dans un espace de circulation, la partie située en dessous de 2,20 m, si elle n'est pas fermée, doit être visuellement contrastée et comporter un rappel tactile au sol.
- ✓ Toute volée d'escalier comportant trois marches ou plus doit comporter une main courante répondant aux exigences suivantes :
  - être située à une hauteur comprise entre 0,80 m et 1,00 m
  - se prolonger au-delà de la première et de la dernière marche de chaque volée sans créer d'obstacle au niveau des circulations horizontales ;
  - être continue, rigide et facilement préhensible ;
  - être différenciée de la paroi support grâce à un éclairage particulier ou à un contraste visuel.

Caractéristiques des équipements et de commandes de service :

- **Repérer :** Les équipements et dispositifs doivent être repérables par un contraste visuel ou un éclairage particulier, de jour comme de nuit.

- **Atteindre et utiliser :** Les équipements doivent être situés à plus de 40 cm d'un angle rentrant et à une hauteur comprise entre 0,90 m et 1,30 m. Un espace d'usage de 0,80 m par 1,30 m est requis au droit de chaque commande.

Dans le cas de boîtes aux lettres normalisées, ces obligations ne concernent que 30 % d'entre elles.

Caractéristiques des portes et portails :

- **Dimension :**
  - ✓ La largeur minimale de la porte doit être de 0,90 m. Lorsqu'un vantail s'ouvre à 90°, la largeur de passage doit être de 0,83 m. Dans le cas de portes à plusieurs vantaux, le vantail le plus couramment utilisé doit respecter cette exigence.
  - ✓ S'il ne peut être évité, le ressaut dû au seuil doit comporter au moins un bord arrondi ou muni d'un chanfrein, et sa hauteur maximale doit être de 2 cm.

- **Atteindre et utiliser :**
  - ✓ Un espace de manœuvre de porte est nécessaire devant chaque porte ou portail. Dans le sens poussant : l'espace de manœuvre devant la porte doit être de 1,70 m

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

x 1,20 m. Dans le sens tirant, la longueur minimum de l'espace de manœuvre de porte est de 2,20 m x 1,20 m.

- ✓ Les poignées de porte doivent être facilement préhensibles et manœuvrables en position « debout » comme «assis ». L'extrémité de la poignée, à l'exception des poignées de porte ouvrant uniquement sur un escalier, doit être située à plus de 0,40 m d'un angle rentrant de parois.
- ✓ Les serrures doivent être situées à plus de 0,30 m d'un angle rentrant de parois.
- ✓ Lorsqu'une porte ou un portail est à ouverture automatique, la durée d'ouverture doit permettre le passage de personnes à mobilité réduite.
- ✓ Lorsqu'une porte ou un portail comporte un système d'ouverture électrique, le déverrouillage doit être signalé par un signal sonore et lumineux.
- ✓ L'effort nécessaire pour ouvrir la porte ou le portail doit être inférieur ou égal à 50 N, qu'il soit ou non équipé d'un dispositif de fermeture automatique

Aménagements intérieurs (R-111-18-6, article 23, 24, 25,26, 27) :

Pour les cheminements horizontaux des parties communes (art 5) : pour l'habitat collectif

Lorsque le niveau d'accès principal comporte un niveau décalé de moins de 1,20 m avec des logements, des locaux collectifs, caves et celliers, ou des places de stationnement adaptées, ce niveau doit être desservi par un cheminement accessible.

Une dénivellation qui ne peut être franchie par un cheminement accessible doit faire l'objet d'une demande de dérogation dans les conditions fixées par l'article R. 111-18-3 du Code de la construction et de l'habitation. Dans ce cas, la dénivellation doit a minima être compensée par l'installation d'un appareil élévateur, à condition qu'il soit localisé en intérieur, d'usage permanent et respectant les réglementations en vigueur.

Les occupants handicapés doivent pouvoir accéder à l'ensemble des locaux collectifs, caves et celliers, situés à un niveau nécessairement desservi par un cheminement accessible.

Les circulations intérieures horizontales doivent répondre aux exigences applicables au cheminement extérieur accessible visées à l'article 2, à l'exception des dispositions concernant :

- ✓ l'aménagement d'espaces de manœuvre avec possibilité de demi-tour pour une personne circulant en fauteuil roulant ;
- ✓ le repérage et le guidage ;
- ✓ le passage libre sous les obstacles en hauteur, qui est réduit à 2 m dans les parcs de stationnement et les accès aux caves.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Pour les cheminements verticaux des parties communes (art 6) : pour l'habitat collectif

Toute dénivellation des circulations horizontales supérieure ou égale à 1,20 m détermine un **niveau décalé** considéré comme un étage.

Lorsque le bâtiment comporte un ascenseur, tous les étages comportant des logements ou des locaux collectifs, et en particulier les caves, celliers et parcs de stationnement, doivent être desservis. Lorsque l'ascenseur ou l'escalier n'est pas visible depuis l'entrée ou le hall du niveau d'accès au bâtiment, il doit y être repéré par une **signalisation adaptée**. Lorsqu'il existe plusieurs ascenseurs ou escaliers desservant de façon sélective les différents niveaux, cette signalisation doit aider l'usager à choisir l'ascenseur ou l'escalier qui lui convient. Pour les ascenseurs, cette information doit figurer également à proximité des commandes d'appel.

L'installation ultérieure d'un ascenseur dans une partie de bâtiment comprenant plus de quinze logements situés en étages au-dessus ou au-dessous du rez-de-chaussée peut être réalisée à l'intérieur ou à l'extérieur du bâtiment. Dans les deux cas, le principe d'installation doit être prévu dès la construction du bâtiment ou de la partie de bâtiment.

Escaliers :

Les escaliers situés dans les parties communes doivent pouvoir être utilisés en sécurité par les personnes handicapées y compris lorsqu'une aide appropriée est nécessaire. La sécurité des personnes doit être assurée par des aménagements ou équipements facilitant notamment le **repérage des obstacles** et l'équilibre tout au long de l'escalier.

Ces escaliers doivent répondre aux dispositions suivantes, que le bâtiment comporte ou non un ascenseur :

- **Caractéristiques dimensionnelles :**
  - ✓ La largeur minimale entre mains courantes doit être de 1,00 m.
  - ✓ Les marches doivent être d'une hauteur inférieure ou égale à 17 cm et avoir une largeur du giron supérieure ou égale à 28 cm.

- **Sécurité d'usage :**
  - ✓ En haut de l'escalier, un revêtement de sol doit permettre l'éveil de la vigilance à une distance de 0,50 m de la première marche grâce à un contraste visuel et tactile.
  - ✓ La première et la dernière marches doivent être pourvues d'une contremarche d'une hauteur minimale de 0,10 m, visuellement contrastée par rapport à la marche.
  - ✓ Les nez de marches doivent répondre aux exigences suivantes :

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- être contrastés visuellement par rapport au reste de l'escalier ;
- être non glissants ;
- ne pas présenter de débord excessif par rapport à la contremarche.

L'escalier doit comporter un dispositif d'éclairage de 150 lux en tout point. Lorsque la durée de fonctionnement du système d'éclairage est temporisée, l'extinction doit être progressive. Dans le cas d'un fonctionnement par détection de présence, la détection doit couvrir l'ensemble de l'espace concerné et deux zones de détection successives doivent obligatoirement se chevaucher.

- **Atteinte et usage :**

L'escalier, quelle que soit sa conception, doit comporter une main courante de chaque côté. Toute main courante doit répondre aux exigences suivantes :

- ✓ être située à une hauteur comprise entre 0,80 m et 1,00 m. Toutefois, lorsqu'un garde-corps tient lieu de main courante, celle-ci devra être située, pour des motifs de sécurité, à la hauteur minimale requise pour le garde-corps ;
- ✓ se prolonger horizontalement de la longueur d'une marche au-delà de la première et de la dernière marche de chaque volée sans pour autant créer d'obstacle au niveau des circulations horizontales ;
- ✓ être continue, rigide et facilement préhensible ;
- ✓ être différenciée de la paroi support grâce à un éclairage particulier ou à un contraste visuel.

Ascenseurs :

Tous les ascenseurs doivent pouvoir être utilisés par les personnes handicapées. Les caractéristiques et la disposition des commandes extérieures et intérieures à la cabine doivent, notamment, permettre leur repérage et leur utilisation par ces personnes. Dans les ascenseurs, des dispositifs doivent permettre, d'une part, de s'appuyer et, d'autre part, de recevoir par des moyens adaptés les informations liées aux mouvements de la cabine, aux étages desservis et au système d'alarme.

A cette fin, les ascenseurs doivent être conformes à la norme NF EN 81-70 relative à l'accessibilité aux ascenseurs pour toutes les personnes y compris les personnes avec handicap, ou à tout système équivalent permettant de satisfaire à ces mêmes exigences.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

<u>Dispositions relatives aux sols, murs et plafonds des parties communes (art 7) :</u> pour l'habitat collectif

Les revêtements de sols et les équipements situés sur le sol des cheminements des parties communes doivent être sûrs et permettre une circulation aisée des personnes handicapées. Les revêtements de sols, murs et plafonds ne doivent pas créer de gêne visuelle ou sonore pour les personnes ayant une déficience sensorielle.

- Qu'ils soient posés ou encastrés, **les tapis** situés devant les portes d'accès au bâtiment et dans les halls doivent présenter la dureté nécessaire pour ne pas gêner la progression d'un fauteuil roulant. Ils ne doivent pas créer de ressaut de plus de 2 cm ;
- **L'aire d'absorption** équivalente des revêtements et éléments absorbants disposés dans les halls et les circulations intérieures desservant des logements doit représenter au moins 25 % de la surface au sol de ces circulations.

<u>Dispositions relatives aux portes et aux sas des parties communes (art 8) :</u> pour l'habitat collectif

Toutes les portes situées dans ou donnant sur les parties communes doivent permettre le passage des personnes handicapées et pouvoir être manœuvrées par des personnes ayant des capacités physiques réduites, y compris en cas de système d'ouverture complexe. Les portes comportant une partie vitrée importante doivent pouvoir être repérées par les personnes malvoyantes de toutes tailles et ne pas créer de gêne visuelle.

Les sas doivent permettre le passage et la manœuvre des portes par les personnes handicapées.

- **Caractéristiques dimensionnelles :**
  - ✓ Les portes doivent avoir une **largeur** minimale de 0,90 m. La largeur de passage minimale lorsque le vantail est ouvert à 90° doit être de 0,83 m. Dans le cas de portes à plusieurs vantaux, le vantail couramment utilisé doit respecter cette exigence.
  - ✓ **Les portes** des caves et des celliers doivent avoir une largeur minimale de 0,80 m. La largeur de passage minimale lorsque le vantail est ouvert à 90° doit être de 0,77 m.
  - ✓ S'il ne peut être évité, le **ressaut** dû au seuil doit comporter au moins un bord arrondi ou muni d'un chanfrein, et sa hauteur maximale doit être de 2 cm.
  - ✓ Un **espace de manœuvre** de porte dont est nécessaire devant chaque porte, à l'exception de celles ouvrant uniquement sur un escalier.
  - ✓ Les sas situés dans les parties communes doivent être tels que :

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- à l'intérieur du sas, un espace de manœuvre de porte existe devant chaque porte, hors débattement éventuel de la porte non manœuvrée ;
- à l'extérieur du sas, un espace de manœuvre de porte existe devant chaque porte.

➢ **Atteinte et usage :**

✓ Les poignées de porte doivent être facilement **préhensibles et manœuvrables** en position "debout" comme "assis" ainsi que par une personne ayant des difficultés à saisir et à faire un geste de rotation du poignet.

✓ L'extrémité des poignées des portes, à l'exception de celles ouvrant uniquement sur un escalier, doit être située à plus de 0,40 m d'un **angle rentrant** de parois ou de tout autre obstacle à l'approche d'un fauteuil roulant.

✓ Les serrures doivent être situées à plus de 0,30 m d'un angle rentrant de parois ou de tout autre obstacle à l'approche d'un fauteuil roulant.

✓ Lorsqu'une porte est à ouverture automatique, la durée d'ouverture doit permettre le passage de personnes à mobilité réduite.

✓ Lorsqu'une porte comporte un système d'ouverture électrique, le déverrouillage doit être signalé par un signal sonore et lumineux.

✓ L'effort nécessaire pour ouvrir la porte doit être inférieur ou égal à 50 N, que la porte soit ou non équipée d'un dispositif de fermeture automatique.

➢ **Sécurité d'usage :**

Les portes comportant une partie vitrée importante doivent être repérables ouvertes comme fermées à l'aide d'éléments visuels contrastés par rapport à l'environnement immédiat.

<u>Dispositions relatives à l'éclairage des parties communes (art 10) :</u> pour l'habitat collectif

La qualité de l'éclairage, artificiel ou naturel, des circulations communes intérieures et extérieures doit être telle que l'ensemble du cheminement est traité sans créer de gêne visuelle. Les parties du cheminement qui peuvent être source de perte d'équilibre, les dispositifs d'accès et les informations fournies par la signalétique font l'objet d'une qualité d'éclairage renforcée. Les locaux collectifs font l'objet d'un éclairage suffisant.

Il doit permettre, lorsque l'éclairement naturel n'est pas suffisant, d'assurer des valeurs d'éclairement mesurées au sol d'au moins :

✓ 20 lux en tout point du cheminement extérieur accessible ;

✓ 100 lux en tout point des circulations intérieures horizontales ;

✓ 150 lux en tout point de chaque escalier ;

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- ✓ 100 lux à l'intérieur des locaux collectifs ;
- ✓ 50 lux en tout point des circulations piétonnes des parcs de stationnement.

Lorsque la durée de fonctionnement du système d'éclairage est temporisée, l'extinction doit être progressive. Dans le cas d'un fonctionnement par détection de présence, la détection doit couvrir l'ensemble de l'espace concerné et deux zones de détection successives doivent obligatoirement se chevaucher.

La mise en œuvre des points lumineux doit éviter tout effet d'éblouissement direct des usagers en position debout comme assise ou de reflet sur la signalétique.

Dispositions relatives aux caractéristiques de base des logements (art 23).

A chaque niveau des logements, les circulations, les portes d'entrée et les portes intérieures doivent, dès la construction, offrir des caractéristiques minimales d'accessibilité pour les personnes handicapées. Les dispositifs de commande doivent y être aisément repérables et utilisables par ces personnes.

- **Caractéristiques dimensionnelles :**
  - ✓ La largeur minimale des circulations intérieures doit être de 0,90 m.
  - ✓ La porte d'entrée doit avoir une largeur minimale de 0,90 m. La largeur de passage minimale lorsque le vantail est ouvert à 90° doit être de 0,83 m. Dans le cas de portes à plusieurs vantaux, le vantail couramment utilisé doit respecter cette exigence.
  - ✓ La largeur minimale des portes intérieures doit être de 0,80 m. La largeur de passage minimale lorsque le vantail est ouvert à 90° doit être de 0,77 m. Dans le cas de portes à plusieurs vantaux, le vantail couramment utilisé doit respecter cette exigence.
  - ✓ S'il ne peut être évité, le ressaut dû au seuil doit comporter au moins un bord arrondi ou muni d'un chanfrein, et sa hauteur maximale doit être de 2 cm.

- **Atteindre et utiliser :**
  - ✓ A l'intérieur du logement, il doit exister devant la porte d'entrée un espace de manœuvre de porte dont les caractéristiques dimensionnelles ont été définies dans porte et portail.
  - ✓ La poignée de la porte d'entrée doit être facilement préhensible. Son extrémité doit être située à 0,40 m au moins d'un angle de paroi ou de tout autre obstacle à l'approche d'un fauteuil roulant.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- ✓ La serrure de la porte d'entrée doit être située à plus de 0,30 m d'un angle rentrant de parois ou de tout autre obstacle à l'approche d'un fauteuil roulant.
- ✓ Tous les dispositifs de commande, y compris les dispositifs d'arrêt d'urgence, les dispositifs de manœuvre des fenêtres et portes-fenêtres ainsi que des systèmes d'occultation extérieurs commandés de l'intérieur doivent être situés à une hauteur comprise entre 0,90 m et 1,30 m du sol et manœuvrables en position " debout " comme en position " assis ".
- ✓ Un interrupteur de commande d'éclairage doit être situé en entrée de chaque pièce.
- ✓ Les prises d'alimentation électrique, les prises d'antenne et de téléphone ainsi que les branchements divers imposés par les normes et règlements applicables doivent être situés à une hauteur inférieure ou égale à 1,30 m du sol.

Dispositions relatives aux pièces de l'unité de vie (art 24).

- ➢ **Généralités :**

Dans le cas d'un logement réalisé sur un seul niveau, ce logement doit présenter dès la construction des caractéristiques minimales, permettant à une personne handicapée d'utiliser une unité de vie constituée des pièces suivantes : la cuisine, le séjour, une chambre, un cabinet d'aisances et une salle d'eau.

Dans le cas d'un logement réalisé sur plusieurs niveaux, le niveau d'accès au logement doit présenter dès la construction des caractéristiques minimales, définies au présent article, permettant à une personne handicapée d'utiliser une unité de vie constituée des pièces suivantes : la cuisine, le séjour et un cabinet d'aisances comportant un lavabo.

- ➢ **Caractéristiques dimensionnelles :**

Une personne en fauteuil roulant doit pouvoir :

- ✓ passer dans toutes les circulations intérieures du logement qui conduisent à une pièce de l'unité de vie ;
- ✓ pénétrer dans toutes les pièces de l'unité de vie.

La cuisine doit offrir un passage d'une largeur minimale de 1,50 m entre les appareils ménagers installés ou prévisibles compte tenu des possibilités de branchement et d'évacuation, les meubles fixes et les parois, et ce hors du débattement de la porte.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

La chambre doit offrir, en dehors du débattement de la porte et de l'emprise d'un lit de 1,40 m x 1,90 m :

- ✓ un espace libre d'au moins 1,50 m de diamètre ;
- ✓ un passage d'au moins 0,90 m sur les deux grands côtés du lit et un passage d'au moins 1,20 m sur le petit côté libre du lit, ou un passage d'au moins 1,20 m sur les deux grands côtés du lit et un passage d'au moins 0,90 m sur le petit côté libre du lit.

La salle d'eau doit offrir un espace libre d'au moins 1,50 m de diamètre en dehors du débattement de la porte et des équipements fixes.

Un cabinet d'aisances au moins doit offrir un espace libre accessible à une personne en fauteuil roulant d'au moins 0,80 m × 1,30 m latéralement à la cuvette et en dehors du débattement de la porte. A la livraison, cet espace peut être utilisé à d'autres fins, sous réserve que les travaux de réintégration de cet espace dans les W-C soient des travaux simples.

- **Atteindre et utiliser :**

Pour chaque pièce de l'unité de vie, une prise de courant est disposée à proximité immédiate de l'interrupteur de commande d'éclairage situé en entrée de la pièce.

Dispositions relatives aux escaliers des logements (art 25).

Dans le cas de logements réalisés sur plusieurs niveaux, tous les niveaux doivent être reliés par un escalier adapté.

- **Caractéristiques dimensionnelles :**

La largeur minimale de l'escalier doit être de 0,80 m. Lorsqu'une main courante empiète sur l'emmarchement de plus de 0,10 m, la largeur de l'escalier se mesure à l'aplomb de la main courante.

Les marches doivent avoir une hauteur inférieure ou égale à 18 cm et une largeur du giron supérieure ou égale à 24 cm.

- **Atteindre et utiliser :**

Lorsqu'il est inséré entre des parois pleines, l'escalier doit comporter au moins une main courante répondant aux exigences définies au 3° du II de l'article 18. En l'absence de paroi sur l'un ou l'autre des côtés de l'escalier, le garde-corps installé tient lieu de main courante.

Les nez de marches ne doivent pas présenter de débord excessif par rapport à la contremarche.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

- **Sécurité d'usage :**

L'escalier doit comporter un dispositif d'éclairage artificiel supprimant toute zone sombre et commandé aux différents niveaux desservis.

<u>Dispositions relatives aux accès aux balcons, terrasses et loggia (art 26) :</u> pour le collectif et l'individuel

Dans les maisons individuelles ayant fait l'objet d'une demande de permis de construire déposée à compter du 1er janvier 2008, tout balcon, loggia ou terrasse présentant une profondeur de plus de 60 cm et situé au niveau d'accès au logement doit posséder au moins un accès depuis une pièce de vie respectant les dispositions suivantes :

- **Caractéristiques dimensionnelles :**

La largeur minimale de l'accès doit être de 0,80 m.

- **Atteinte et usage :**

Afin de minimiser le ressaut dû au seuil de la porte-fenêtre, la hauteur du seuil de la menuiserie doit être inférieure ou égale à 2 cm, et la hauteur du rejingot (surélévation d'un appui de fenêtre pour la traverse du dormant) doit être égale à la hauteur minimale admise par les règles de l'art en vigueur pour assurer la garde d'eau nécessaire.

Afin de limiter le ressaut du côté extérieur à une hauteur inférieure ou égale à 2 cm, un dispositif de mise à niveau du plancher, tel qu'un caillebotis, des dalles sur plots ou tout autre système équivalent, sera installé dès la livraison. Pour le respect des règles de sécurité en vigueur, la hauteur du garde-corps sera mesurée par rapport à la surface accessible.

<u>Dispositions relatives à l'adaptabilité de la salle d'eau (art 27).</u>

Dans les maisons individuelles ayant fait l'objet d'une demande de permis de construire déposée à compter du 1er janvier 2010, au moins une salle d'eau doit être équipée de manière à ménager la possibilité d'installer une douche accessible. Lorsque la douche n'est pas installée dès l'origine, son aménagement ultérieur doit être possible sans intervention sur le gros œuvre. Lorsque le logement comprend plusieurs salles d'eau, la salle d'eau ainsi équipée est située au niveau accessible.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Dispositions relatives aux logements destinés à l'occupation temporaire ou saisonnière (art 16) :

Les logements destinés à l'occupation temporaire ou saisonnière dont la gestion et l'entretien sont organisés et assurés de façon permanente doivent présenter les caractéristiques d'accessibilité décrites aux articles 23 à 27. Toutefois, ils peuvent bénéficier d'une dérogation dans les conditions fixées au deuxième alinéa de l'article R. 111-18-3 du Code de la construction et de l'habitation, dès lors que 5 % des logements présentent, outre les caractéristiques d'accessibilité décrites aux articles 23 à 27, les caractéristiques supplémentaires suivantes :

- ✓ un cabinet d'aisances au moins doit offrir dès la livraison un espace libre d'au moins 0,80 m x 1,30 m latéralement à la cuvette et en dehors du débattement de la porte. Ce cabinet est équipé d'une barre d'appui permettant le transfert d'une personne en fauteuil roulant ;
- ✓ une salle d'eau au moins comporte dès la livraison une douche accessible équipée de barres d'appui ;
- ✓ un passage libre est ménagé sous un lavabo ainsi que sous l'évier afin de permettre leur utilisation par une personne en fauteuil roulant ;
- ✓ les appareils de cuisson et leurs commandes sont utilisables par une personne en fauteuil roulant ;
- ✓ chacune des pièces de l'unité de vie dispose de volumes de rangement accessibles à une personne en fauteuil roulant.

Une attestation de fin de travaux doit être réalisée par un contrôleur technique ou un architecte (autre que celui qui a conçu le projet, établis les plans ou signé le permis de construire). Cette attestation permet de valider que le logement respecte bien les règles d'accessibilité. Trente jours après les travaux, le maître d'ouvrage doit adresser cette attestation à l'autorité qui a délivrée le permis de construire et au maire.

Des dérogations sont possibles en cas d'impossibilité technique résultant de l'environnement du bâtiment : caractéristiques du terrain ou contraintes liées au classement de la zone. La demande de dérogation est soumise à l'avis de la commission consultative départementale de sécurité et d'accessibilité.

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Document n°11 : Les sept principes de la conception universelle

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

NC STATE UNIVERSITY College of Design

THE CENTER FOR **UNIVERSAL DESIGN**
Box 8613 • Raleigh, NC • 27695.8613
1.800.647.6777 Info Request Line
919.515.3082 Voice and TTY
919.515.8951 FAX
http://www.design.ncsu.edu/cud

THE PRINCIPLES OF **UNIVERSAL DESIGN**

Version 2.0 (4/1/97)

UNIVERSAL DESIGN: The design of products and environments to be usable by all people, to the greatest extent possible, without adaptation or specialized design.

The authors, a working group of architects, product designers, engineers and environmental design researchers, collaborated to establish the following Principles of Universal Design to guide a wide range of design disciplines including environments, products and communications. These seven principles may be applied to evaluate existing designs, guide the design process, and educate both designers and consumers about the characteristics of more usable products and environments.

1 EQUITABLE USE

The design is useful and marketable to people with diverse abilities.

2 FLEXIBILITY IN USE

The design accommodates a wide range of individual preferences and abilities.

3 SIMPLE AND INTUITIVE USE

Use of the design is easy to understand, regardless of the user's experience, knowledge, language skills, or current concentration level.

4 PERCEPTIBLE INFORMATION

The design communicates necessary information effectively to the user, regardless of ambient conditions or the user's sensory abilities.

5 TOLERANCE FOR ERROR

The design minimizes hazards and the adverse consequences of accidental or unintended actions.

6 LOW PHYSICAL EFFORT

The design can be used efficiently and comfortably and with a minimum of fatigue.

7 SIZE AND SPACE FOR APPROACH AND USE

Appropriate size and space is provided for approach, reach, manipulation, and use regardless of user's body size, posture, or mobility.

Printed 9/06 by J. Woodard

Thèse de Carole Broux, Lille 1, 2011

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

BIBLIOGRAPHIE

Généralités

Nouveau dictionnaire étymologique et historique, Larousse, 2007

BRUNET R., FERRAS R., THERY H., 2005, *Les mots de la géographie : Dictionnaire critique*, La Documentation française, 518p.

DAMETTE F., SCHEIBLING J., 2004, Le territoire français - Permanences et mutations, Hachette, 2° éd., 256p.

LABORIT E., 1991, *Le cri de la mouette*, Laffont, 216p.

MERLIN P., CHOAY F. (dir.), 2000, *Dictionnaire de l'urbanisme et de l'aménagement*, Paris, PUF, 3° éd., 926 p.

Histoire du handicap

ALLEMANDOU B., 2004, *Histoire du handicap, Enjeux scientifiques, enjeux politiques*, Etudes hospitalières, 382 p.

BECCHI E. et JULIA D., 1998, (Dir.) *Histoire de l'enfance en occident de l'Antiquité à nos jours, Paris,* éd. Du Seuil, vol. 1, 256 p.

BINET A. et SIMON Th., 2004, *L'élaboration du premier test d'intelligence*, Œuvres choisies, L'Harmattan, 340 p.

DELUMEAU J., ROCHE D., 2000, *Histoire des pères et de la paternité*, Larousse, Coll. In Extenso, 535

DIDEROT D., 2000 (1749), *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient*, Flammarion, 267 p.

FOUCAULT M., 1975, *Surveiller et punir*, Gallimard, 364 p.

GAUDEMET J., 1959, *Parents et enfants dans la doctrine patristique et la législation conciliaire du Bas-Empire*, Etudes d'histoire du droit privé offertes à P. PETOT, pp. 223-229.

GAUDEMET J., 2000, *Droit privé romain*, Montchrestien, 2° édition, 429 p.

STICKER H.-J., 1982, *Corps infirmes et sociétés*, Dunod, 264 p.

STICKER H-J., 1996, « De quelques symbolisations de l'infirmité », *Contraste n°4*, Paris

Handicap

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

BENOIT H., 1° trimestre 2004, « Nouvelles approches du handicap, nouvelles formes d'intégration : la classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé », *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 25

Les cahiers du C.T.N.E.R.H.I., n°40, octobre-décembre 1987, n°40

CHABROL B., HADDAD J., 2006, *Handicaps de l'enfant*, Doin, 184 p.

Délégation interministérielle aux personnes handicapées, 2008, Rapport de l'Observatoire national sur la formation, la recherche et l'innovation sur le handicap

DREES, 2004, « Les politiques en faveur des personnes handicapées en Espagne, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède », *Enquêtes et résultats*, n°305

FOUGEYROLLAS P., CLOUTIER R., BERGERON H., COTE J., ST MICHEL G., 1998, *Classification québécoise Processus de production du handicap*, Québec, Réseau international sur le Processus de production du handicap, (RIPPH) SCCIDIH, 166p.

HAMONET C., DE JOUVENCEL M., 2005, *Handicap Des mots pour le dire Des idées pour agir*, Connaissances et savoirs, 170 p.

MORMICHE P., Le handicap se conjugue au pluriel, Division des Enquêtes et études démographiques, Insee et le Groupe de Projet HID, INSEE Première, n°742 octobre 2000

WOOD, P.H.N., 1990, *The International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps of the World Health Organization*, in R. Leidl, P. Potthoff, D. Schwefel (Eds.). European Approaches to Patient Classification Systems, Berlin: Springer-Verlag.

Architecture et handicap

ALEXANDRE-BIDON D., COMPERE M-M., GAULUPEAU Y., et al., 1999, *Le patrimoine de l'Education Nationale*, Flohic Editions, 979 p.

BODIN F., 2007. *Architecture, urbanisme et handicaps : l'accessibilité comme critère de santé publique*, in Géographie de la santé, pp 195-212.

CHATELET A.-M., 1993, *Paris à l'école, qui a eu cette idée folle*, Pavillon de l'Arsenal, Picard éditeur, 304 p.

DUBEK M., 2000, Architecture of schools. The new learning environments.-Oxford, Architectural Press

GROSBOIS L.-P., 2005, *Handicap physique et construction*, Le Moniteur, 343 p.

LAINE M., 1996, *Les constructions scolaires en France*, PUF, 239 p.

MESMIN G., 1973, *L'enfant, l'architecture et l'espace*, Casterman, 190p.

NEUFERT E., 2006, *Les éléments des projets de construction*, 9° édition, DUNOD, 621 p.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Cohésion sociale/Exclusion

BODIN F., 2004, Les populations handicapées à travers les médias audiovisuels, intégration ou exclusion sociale ?, in *Territoires, Populations, Handicaps et Accessibilité*. Publication RNPDC, pp 29-46.

BODIN F., 2006. *Handimension : Pour une construction et reconstruction internationales accessibles*, Sommet international pour une alliance en faveur de l'inclusion sociale, l'Inclusion Sociale, sommes-nous prêts et près ? Communication au sein des plénières. Montréal, mai 2006.

BOURDIEU P. et PASSERON J.-C., 1970, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éd. de Minuit, 280 p.

BOURDIEU P., 1993, *La misère du monde*, Editions du Seuil, 949 p.

Les cahiers du C.T.N.E.R.H.I, 1983, « L'intégration : une volonté, un mythe ou une réalité ? Handicaps et inadaptations », n°24

GARDOU C. (Dir.), 2008, Développer l'accès des enfants handicapés aux structures d'accueil collectif de la petite enfance, de loisirs ou de vacances dès le plus jeune âge !

GOFFMAN E., 1975, *Stigmates, les usages sociaux des handicapés*, Ed. de Minuit, 180 p.

GOFFMAN E., 1968, *Asiles, Etudes sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Ed. de Minuit, 452 p.

HERMANGE C., 1983, « L'intégration : une volonté, un mythe ou une réalité ? », *Les cahiers du CTNERHI*, n°24

HOBBES T., 2000 (1651), *Léviathan*, Gallimard, 1027 p.

VIGARELLO G., 2001, *Le corps redressé*, Armand Colin, 231 p.

VRANCKEN D., BARTHOLOME C., 2004, *L'accompagnement des personnes handicapées en Belgique : un concept au cœur des nouvelles politiques sociales*, Nouvelles pratiques sociales, vol.17, n°1, p.98-111

Politiques publiques

LAMARQUE G., 1994, *Le Lobbying*, PUF, Que sais-je, 127 p.

MENY Y., THOENING J-C., 1989, *Les politiques publiques*, 392 p.

OBLET T., 2005, *Gouverner la ville Les voies urbaines de la démocratie moderne*, Paris, PUF, 308 p.

TRIOMPHE A.(Dir.), 2006, « Le budget social du handicap : quel sens, quel usage ? » in *Economie du handicap*, PUF

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Aménagement de l'espace et accessibilité

Accessibilité, Lettre d'information sur l'accessibilité – Numéro 24 – juillet 2007

A.P.A.J.H., 2007, Coût de la mise en accessibilité des établissements recevant du public pour les collectivités locales : dossier de presse

ARIAS M., 1995, *Handicapés et espaces urbains*, Thèse de géographie et d'aménagement, Toulouse, Université Le Mirail, 610 p.

BODIN F, 1999, *Handicaps et sociétés – L'aménagement de l'espace comme concept d'intégration*, Thèse de Géographie, Caen, Université de Caen, 562 p.

BODIN F., COLLIN I., 2004, *L'accessibilité des lieux à vocation culturelle* - Lille, capitale européenne de la culture en 2004

BODIN F. (Dir.), 2005. *Territoires, Populations, Handicaps et Accessibilités : Pour des mobilités et des aménagements durables en Nord-Pas de Calais*, 2003/3. Publication RNPDC, 269 p.

BODIN F., 2006. *Handimension : Pour une construction et reconstruction internationales accessibles*, Sommet international pour une alliance en faveur de l'inclusion sociale, l'Inclusion Sociale, sommes-nous prêts et près ? Communication au sein des plénières. Montréal, mai 2006.

Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme, 2007, *Accessibilité des bâtiments ouverts au public par les personnes à mobilité réduite*

CHAPUIS R., SCHLERET J-M., Rapport annuel 2009, l'Observatoire National de la Sécurité et de l'Accessibilité des Etablissements d'Enseignement

CHAUDET B., 2009, *Handicap, vieillissement et accessibilité. Exemples en France et au Québec*, Thèse de Géographie, Angers, Université d'Angers, 469 p.

DERE R., 2010, Mémoire de Master d'Aménagement, Urbanisme et Développement des Territoires, *L'accessibilité des E.R.P. et I.O.P. – Enquête auprès des Commissions Consultatives Départementales de Sécurité et d'Accessibilité*, Lille, Université de Lille 1

GANOUSSE L., 9 février 2010, *Deux Nancéiens à l'observation*, L'Est Républicain

La Gazette des communes, 2010, *Accessibilité des ERP sportifs : un casse-tête*

GOUTTE C., SAHMI N., 2007, *Concevoir des espaces accessibles à tous. Transports, voirie, habitations, ERP, IOP, lieux de travail*, CSTB, 185 p.

Guide de l'accessibilité, Observatoire de l'accessibilité-Département du Puy-de-Dôme, janvier 2009

LARROUY M., 2007, *L'invention de l'accessibilité. Des politiques de transport des personnes handicapées aux politiques d'accessibilité des transports urbains de voyageurs en France de*

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

1975 à 2005, Thèse de doctorat de sociologie, sous la direction de F. PIOTET, Université Paris1-Panthéon Sorbonne

LE BLOAS C., 2008, *Accessibilité des bâtiments aux personnes handicapées, Etablissements recevant du public – Installations ouvertes au public – Bâtiments d'habitation collectifs – Maisons individuelles*, Le Moniteur, 149 p.

Ministère de l'Écologie, de l'Énergie, du Développement durable et de la Mer, 2009, Flash DGALN n°24-2009

Ministère de l'Écologie, de l'Énergie, du Développement durable et de la Mer, en charge des Technologies vertes et des Négociations sur le climat, Délégation ministérielle à l'accessibilité, 2010, *Enquête diffusée aux DDE fin décembre 2008 et clôturée en mars 2009*

.Le Moniteur, 23 mars 2007, « L'accessibilité chahute le règlement de sécurité incendie »

Le Moniteur des travaux publics et du bâtiment, 2008, « Accessibilité des ERP, des installations ouvertes au public et des bâtiments d'habitation », n°5435.

Le Moniteur, n°5528, 6 novembre 2009, cahier détaché n°3

Le Nord, novembre 2009, p. 12 à 17

RODRIGUE J.P., 2002, *La notion d'accessibilité*, Geotrans, 3 p.

SAGOT J.-B., 2009, Mémoire de Master d'Aménagement, Urbanisme et Développement des Territoires, *Contribution au développement d'un outil de gestion du territoire – Pour une meilleure prise en compte de l'aménagement durable par les collectivités*, Lille, Université de Lille 1

SAHMI N., 2002, *Concevoir un espace public accessible à tous : Voirie, logements collectifs, ERP, IOP, lieux de travail*, Paris, CSTB, 77 p.

SERRUS J.-P., 2008, *Le Moniteur*, n° 5438

Laboratoire TVES, Onada, 2009, *L'accessibilité de la chaîne de déplacement – Expérimentation du SIG comme aide à la coordination et à la décision dans le département du Val de Marne*, Août 2009, Université de Lille 1.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Législation

Journal Officiel du 21 juillet 2009, p 7156

BLANC P., 2007, RAPPORT D'INFORMATION fait au nom de la commission des Affaires sociales sur l'application de 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

CNFPT, 2008, Guide du handicap à l'usage des collectivités territoriales

FERTE D., 2008, *L'accessibilité en pratique : De la règle... à l'usage*, Paris, Le moniteur, 200 p.

GOHET P., 2007, Rapport sur le bilan de la loi du 11 février 2005 et de la mise en place des Maisons Départementales des Personnes Handicapées à Xavier Bertrand, Ministre du travail, des Relations Sociales et de la Solidarité et à Valérie Létard, Secrétaire d'Etat en charge de la solidarité, Délégation interministérielle aux personnes handicapées

HUGOT J., 1991, L'aménagement, par la loi n° 91-663 du 13 juillet 1991, de l'accessibilité des locaux aux personnes handicapées, Jurisclasseur périodique édition notariale, I

IZEL C. et DEJEAMMES M., 2004, « Pour une approche globale et cohérente de l'accessibilité, procédures réglementaires et outils méthodologiques », *Réadaptation*, n°506

KOMPANY S., 2008, *Accessibilité pour tous : la nouvelle réglementation*, Le Puits Fleuri, 338 p.

NUSS M., 2007, Du rêve à la réalité, Bilan de la mise en place de la loi du 11 février 2005, Rapport établi à la demande de la commission des affaires sociales du Sénat

Secrétariat d'Etat chargé de la solidarité, 2009, Rapport du Gouvernement au Parlement relatif au bilan et aux orientations de la politique du handicap, p. 75

P.M.A.V.E.P et S.D.A.

BODIN F., 2008, *Douai gets facelift and meets accessibility challenge*, in Eurorailmag, pp. 78-82

BODIN F., DOURLENS N., 2007, *Populations and accessible public transport : Centre région of the heart of innovation, in Sustainable development : the urban and peri urbain travel solution.* Mobility, édition 11, 1er semestre, pp. 39-42

CERTU, 2009, Les schémas directeurs d'accessibilité des services de transport – Premiers enseignements et pistes de progrès

HEYRMAN E., 2007, *L'aménagement de la voirie et des espaces publics, facteur d'intégration des personnes handicapées*, Les annales de la voirie, n°118, pp. 115-119

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

MATHON S., RICHARD E., DEJEAMMES M., *Rapport d'étude : Schémas directeurs d'accessibilité des services de transports régionaux*, CERTU, CETE, février 2008

Transport Public, février 2008, n° 1077

Handicap et école

BODIN F., DUFAY S., 2007, Enjeux d'une accessibilité optimisée des universités françaises – SIG et Handicaps, Comotred 2007, 12 p.

CASANOVA R., 2004, « Des besoins éducatifs spéciaux à l'intégration à rebours », dossier De l'enseignement spécialisé à l'intégration dans l'Ecole in *Cahiers pédagogiques*, n°428

Circulaire connue sous le nom de « Lettre aux instituteurs », 17 novembre 1883, *Discours et opinions de Jules Ferry*, IV, Armand Colin et Cie, 1896, 250 p.

CHAUVIERE M. et PLAISANCE E., 2000, *L'école face aux handicaps Education spéciale ou éducation intégrative ?*, PUF, 252 p.

COHEN S., 1999, *Handicapés : l'accueil depuis l'enfance*, PUF, 235 p.

COUSERGUE C., 1999, *Guide de l'intégration scolaire de l'enfant et de l'adolescent handicapés*, Dunod, 288 p.

CROUZIER M.-F., 2004, « Passer du territoire clos au réseau d'aide », in *Education et handicap, d'une pensée territoire à une pensée monde*, POIZAT D. (dir.), pp. 43 et suivantes, 214 p.

DESCHAMPS J.-P., MANCIAUX M., SALBREUX R., VETTER J., ZUCMAN E., 1981, *L'enfant handicapé et l'école*, Flammarion Médecine-sciences, 317 p.

DIAB S., 2007, « Recherche égalité des chances désespérément », in *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Hors série, n°3, mars 2007

GILLIG J.-M., 2006, *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*, Dunod, 3° édition, 241 p.

H.A.L.D.E., 2008, Sondage sur la scolarisation en milieu ordinaire des enfants en situation de handicap dans les établissements du premier degré –0801046 –

HOLT L., 2003, "(Dis)abling children in primary school micro-spaces:geographies of inclusion and exclusion", *Health & Place*, n°9, pp. 119-128

Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, 2006, *La politique d'accueil des étudiants handicapés*, Rapport n° 2006-050

MAGIMEL C., 2004, *La place du handicap et des étudiants handicapés à l'université – Accessibilité et usages en Ile-de-France et au Québec*, Thèse de Sciences de l'Education, Paris, Université Paris 5, 728 p.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2007, Note d'information du 23 mai

Le Monde, La lettre de l'éducation, 12 juin 2006

OCDE, 2000, *L'insertion scolaire des handicapés – Des établissements pour tous*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement

OCDE, 2003, *Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur*

PARISOT J.-C., 2008, *Le handicap, une chance pour l'école*, DDB, 262 p.

POIZAT D., 2004, *Education et handicap – D'une pensée territoire à une pensée monde*, Erès, 220 p.

ROUSSET A., Septembre Octobre 2005, « Le rôle et la place des conseils régionaux dans la scolarisation des élèves handicapés », *Réadaptation*, n°523

VAYER P., RONCIN Ch., 1987, *L'intégration des enfants handicapés dans la class*e, Les éditions ESF, 165 p.

VIAL M., 1990, *Les enfants anormaux à l'école*, Armand Colin, 231 p.

ZAFFRAN J., 2007, *L'intégration scolaire des handicapés*, L'Harmattan, 2° édition, 240 p.

ZAFFRAN J., 2007, *Quelle école pour les élèves handicapés ?*, La Découverte, 192 p.

Droits des personnes déficientes

Déficiences motrices et handicaps : aspects sociaux, psychologiques, médicaux, techniques et législatifs, troubles associés, APF, 1996, 505 p.

BOUGRAB J., DE BROCA A., 2011, *Code du handicap*, Dalloz, 980 p.

CONSEIL DE L'EUROPE, 1998, *Législation relative à la réadaptation des personnes handicapées*, 394 p.

HERMANGE C. et TRIOMPHE A., 2001, *Personnes handicapées Droits et démarches*, C.T.N.E.R.H.I., 298 p.

KOMPANY S., 2008, *Accessibilité pour tous : la nouvelle réglementation*, Editions du Puits Fleuri, 338 p.

KRISTEVA J., 2003, *Lettre au Président de la République sur les citoyens en situation de handicap, à l'usage de ceux qui le sont et de ceux qui ne le sont pas*, Fayard, 95 p.

MANCIAUX M., SALBREUX R., TOMKIEWICZ S., 1974, « Les handicapés : des propositions concrètes », *Preuves*, n°10, pp. 72-92

MILLET D., 2001, « Handicap et justice », *Spirale*, n° 27

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Réadaptation, Janvier 2004, « Le projet de loi pour l'égalité des droits et des chances des personnes handicapées passe d'une logique de protection à une logique d'intégration », n°506

Le handicap en chiffres

Délégation Ministérielle à l'accessibilité – Délégation Interministérielle aux Personnes Handicapées – *Sondage Association des Paralysés de France* (Ifop) – INSEE (Enquête HID)

DREES, 2004, *Les politiques en faveur des personnes handicapées en Espagne, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède*, Enquêtes et résultats, n°305

DREES, 2006, *Etudes et résultats*, n°506

Étude sur la compilation de données statistiques sur le handicap à partir des registres administratifs des Etats membres, Rapport final, Novembre 2007

CTNERHI, DREES, DGAS, *Le handicap en chiffres*, février 2004, p. 28

IGAS, 2003, *Rapport thématique sur la politique du handicap en Europe*

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Inspection Générale des affaires sociale, Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la technologie, Inspection Générale de l'Education Nationale, 1999, *Rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescentes handicapés*

Ministère de l'Education Nationale, *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation*, 1997

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Repères et références statistiques*, 2006

PLAISANCE E., février 2010, « Les chiffres du handicap ». *Sciences humaines*, n° 212

TRIOMPHE A. (Dir.), 1995, *Les personnes handicapées en France : données sociales*, 2° édition, INSERM, 303 p.

Vieillissement

BODIN F., 2005, Les territoires du logement social et les personnes âgées., Colloque Vieillissement et Territoire à l'horizon 2030, avec Sylvie Coupleux, Catherine Barthon, Laurence Thomsin. La Sorbonne, 13 au 15 septembre 2005.

CHAUDET B., 2009, *Handicap, vieillissement et accessibilité. Exemples en France et au Québec*, Thèse de Géographie, Angers, Université d'Angers, 469 p.

DUMONT G-F., 2006, *Les territoires face au vieillissement en Europe Géographie Politique Prospective*, Carrefours, 416p.

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

GHEKIERE J.-F., 1998, « Etat de santé de la population âgée dans la ville : pour une remise en cause des indicateurs classiques du vieillissement des populations ? » in *La ville des vieux, recherche sur une cité à humaniser*, Ed. de l'aube, pp. 49 et svtes, 504 p.

ROBERT-BOBEE I., 2007, Projections de population 2005-2050 Vieillissement de la population en France métropolitaine, *Économie et statistique* n° 408-409

Haute qualité d'usage et accessibilité universelle

BODIN F., 2004, Handicaps, aménagements durables et urbanisme : vers un bien-être accessible à tous ?, Colloque Peut-on prétendre à des espaces de qualité et de bien-être ? Angers, 23 et 24 septembre 2004.

BODIN F., 2006, Les nouvelles démarches de la qualité d'usage en matière d'aménagements urbains, Assise nationale de l'accessibilité, Salon Autonomic. Paris, 09 juin 2006.

BODIN F., 2006,L'adaptabilité et la qualité d'usage, Actes des deuxièmes Assises Nationales de l'Accessibilité, Ministère des transports, de l'Equipement, du Tourisme et de la Mer. Paris, ADES organisation, juin 2006, pp 137-164.

HERBIN R., 2005, Convenance et qualité d'usage des espaces de vie, Centre de Recherche pour l'Intégration des Différences dans les Espaces de Vie

MACE R., HARDIE G., and PLAICE J., 1991, "Accessible Environments: Toward Universal Design." in *Design Interventions: Toward A More Humane Architecture*, edited by Preiser, Vischer, and White, p.156. New York: Van Nostrand Reinhold

Divers

BOUGIE T., 2002, *Impact des nouvelles technologies sur la qualité de vie des personnes handicapées*, Conseil de l'Europe, 81 p.

Dernières nouvelles d'Alsace, 15 janvier 2010

FAOUZI A., 2008, Projet : un plan stratégique pour le patrimoine scolaire de la ville de Villeneuve d'Ascq, Mairie de Villeneuve d'Ascq.

SAINT MARTIN V.P. et LACHAL R.C, 1985, « Les personnes handicapées vues par la presse régionale française », *Les cahiers du CTNERHI*, n° 31, Juillet-Septembre, pp. 3-17

SEBASTIEN L., BRODHAG C., 2004, A la recherche de la dimension sociale du développement durable, *Revue Développement durable et territoires* : Les dimensions humaines et sociales du développement durable, dossier n° 4

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Sites internet :

Sites d'organisations internationales :

- http://www.who.int/fr/
- http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissrfr0.htm
- http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvf.pdf
- http://www.edf-feph.org/
- http://www.biap.org/recom21-1.htm
- http://eurlex.europa.eu/Notice.do?val=237068:cs&lang=fr&list=432017:cs,257961:cs,237068:cs,236248:cs,237298:cs,&pos=3&page=1&nbl=5&pgs=10&hwords=&checktexte=checkbox&visu=#texte
- https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=186535&BackColorInternet=B9BDEE&BackColorIntranet=FFCD4F&BackColorLogged=FFC679

Sites ministériels français :

- http://www.sante.gouv.fr/htm/actu/handicapes/6_24.htm
- http://www.sante.gouv.fr/drees/etude-resultat/er564/er564.pdf
- http://www.predit.prd.fr/predit3/lepredit.html
- http://www.ove-national.education.fr/enquete_2006.php?enq_id=6&fiche_id=348&lg=#ove_info_liee
- http://www.anlci.gouv.fr/

Sites spécifiques éducation :

- http://www.education.gouv.fr/thema/special/statistiques.htm
- http://www.ac-grenoble.fr/admin/spip/spip.php?article176
- http://www.crdp-strasbourg.fr/archi_pat/articles/DT4_archi_scol01e.php
- http://www.sup.adc.education.fr/handi-U/

Autres sites :

- http://www.route.equipement.gouv.fr/RoutesEnFrance/voirie/Voirie.html
- http://dcalin.fr/
- http://31.snuipp.fr/Archives/file/dos_accessibilite_des_ecoles_personnes_en_situation_de_handicap.pdf
- http://www.coliac.cnt.fr/UserFiles/File/directive%20du%2013%20avril%202006.pdf
- http://www.inegalites.fr/spip.php?article549
- http://unelouvecombat.canalblog.com/archives/2009/01/05/11970510.html
- http://www.legifrance.gouv.fr/html/constitution/const03.htm
- http://www.inegalites.fr/spip.php?article549
- http://www.ohioregion14.org/perspectives/wp-content/uploads/2008/03/giangreco.png

Colloques :

Actes du séminaire organisé par la direction de l'Enseignement scolaire et la direction générale de l'Action sociale à Paris le 8 novembre 2000

Conférence Diagnostic accessibilité et mise en conformité des ERP : obligations réglementaires et détails d'application, Paris La Défense, 2 décembre 2008

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Séminaire Scolarisation des enfants handicapés – Obligation scolaire selon la loi 2005, IUFM de Villeneuve d'Ascq, 02/03/2006

Références juridiques :

Code de l'action sociale et des familles

Code de la construction et de l'habitation

Code de l'éducation

Code général des collectivités locales

Code du travail

Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'Education (Loi HABY).

Loi n°75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées.

Loi n°82-1153 du 30 décembre 1982 d'orientation des transports intérieurs

Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'Education

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

Décret n°2003-484 du 6 juin 2003 fixant les conditions de recrutement et d'emploi des assistants d'éducation

Décret n°2006-555 du 17 mai 2006 relatif à l'accessibilité des établissements recevant du public, des installations ouvertes au public et des bâtiments d'habitation et modifiant le code de la construction et de l'habitation

Décret n°2006-1657 du 21 décembre 2006 relatif à l'accessibilité de la voirie et des espaces publics

Décret n° 2009-500 du 30 avril 2009 relatif à l'accessibilité des établissements recevant du public et des bâtiments à usage d'habitation

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

TABLE DES FIGURES

Figure 1: Evolution de la perception de la personne handicapée au cours de l'Histoire 40
Figure 2 : Les établissements spécialisés en fonction du type de déficience 44
Figure 3 : Carte des signatures et ratifications de la résolution « Agenda 22 » 61
Figure 4 : Interaction entre les composantes de la C.I.F. 63
Figure 5 : Evolution du nombre d'enfants à besoins éducatifs spéciaux en écoles ordinaires de 2000-2001 à 2005-2006. 96
Figure 6 : Nombre d'enfants à besoins éducatifs spéciaux scolarisés dans les Etats de l'Union Européenne par niveau d'enseignement en 2005-2006 97
Figure 7 : Répartition par type de déficience et par âge des élèves handicapés intégrés dans le premier degré en 2005 en France 99
Figure 8 : Répartition par type de déficience et par âge des élèves handicapés intégrés dans le second degré en 2005-2006 en France 99
Figure 9 : Répartition par type de handicap des enfants à besoins éducatifs spéciaux scolarisés à l'école ordinaire 101
Figure 10 : Répartition par type de déficience des élèves en situation de handicap intégrés à temps plein en 2005 dans le premier et le second degré en France (en %). 102
Figure 11 : Evolution du nombre d'étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur de 1997 à 2005 (en%) 117
Figure 12 : Evolution du nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur 118
Figure 13 : Réalisation d'un outil d'évaluation de l'accessibilité dans le cadre du PREDIT 181
Figure 14 : Schéma de conception des diagnostics accessibilité 221
Figure 15: Nombre d'écoles devant répondre à un niveau d'accessibilité totale ou partielle 238
Figure 16 : Schéma de synthèse de l'évolution de la place des personnes déficientes dans la société 347

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Illustration 1 : Invalides de guerre jouant aux cartes *37*
Illustration 2 : Prager Straße..... *38*
Illustration 3 : Les personnes à mobilité réduite *48*
Illustration 4 : Les textes juridiques s'appliquant sur le territoire français *71*
Illustration 5 : La législation française face aux personnes en situation de handicap *74*
Illustration 6 : Les modèles de scolarisation présents en Europe en 2007 ..... *129*
Illustration 7 : Les inconvénients et avantages d'une scolarisation dans l'école du quartier ou dans un établissement autre que celui du quartier *141*
Illustration 8 : Dispositif de scolarisation d'un élève handicapé..... *144*
Illustration 9: Photographie d'une ancienne maison puis école primaire, actuellement logement, Logny-lès-Aubenton, Aisne, 1727 ..... *151*
Illustration 10 : Lycée impérial de Bar-le-Duc *152*
Illustration 11 : Photographie de la classe musée Pasteur, Villeneuve d'Ascq, qui reconstitue une classe du début du XX° siècle..... *154*
Illustration 12 : Ecole de Suresnes, 1932-1935...... *156*
Illustration 13 : Photographie d'une école construite en 1937, à Rouen..... *157*
Illustration 14 : Photographie de l'école primaire Saint-Exupéry, Athis-Mons, 1959 ..... *159*
Illustration 15 : Les grandes dates ayant marqué l'éducation des enfants déficients de 1935 à nos jours..... *160*
Illustration 16 : Photographie aérienne du Collège Paul Eluard, Cysoing *162*
Illustration 17 : Plan école Chateaubriand, Villeneuve d'Ascq *162*
Illustration 18 : Photographies du groupe scolaire Jean Jaurès, 1933 (Villeneuve d'Ascq)..... *177*
Illustration 19 : Photographie du groupe scolaire René Clair, années 1980 (Villeneuve d'Ascq) *177*
Illustration 20 : Le collège Guy Môquet et les principaux axes le desservant. *183*
Illustration 21 : La répartition des critères de contrôle (établissement)..... *189*
Illustration 22 : Grille d'analyse des critères réglementaires et souhaitables : *198*
Illustration 23 : Distinction cheminement extérieur/intérieur du bâtiment :..... *200*
Illustration 24 : Association localisation du problème, fiche excel, photographie :..... *201*
Illustration 25 : Les indices de gêne par bâtiment en fonction des déficiences..... *207*
Illustration 26 : Photographie du Groupe Scolaire Louise de Bettignies (Villeneuve d'Ascq).. *209*

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

Illustration 27 : Le Diagnostic de Performance Accessibilité du collège Guy Môquet 214
Illustration 28 : Exemple de situation et de visualisation de problème..... 215
Illustration 29 : Exemple de « chemin de faire » : abords du site..... 217
Illustration 30 : Exemple de « chemin de faire » : intérieur du site..... 218
Illustration 31 : Campagne de sensibilisation au handicap, Département du Val de Marne, 2009 246
Illustration 32 : Les bons aménagements de l'école de musique Rameau (Villeneuve d'Ascq). 252
Illustration 33 : Maison pastorale de Tourcoing..... 254
Illustration 34 : Les établissements scolaires : foyer émetteur de l'accessibilité dans la ville. . 261
Illustration 35 : L'accessibilité bénéficie à tous. 285
Illustration 36 : La multiplicité des compétences en matière d'accessibilité sur le territoire d'une commune. 301
Illustration 37 : Les échéances de diagnostic, schémas et plans d'accessibilité depuis février 2005 : 307
Illustration 38 : Schéma des liens entre accessibilité et développement durable..... 313
Illustration 39 : Campagne de presse de la FAF..... 328
Illustration 40 : L'indice Passe-Partout..... 335
Illustration 41 : Interface de visualisation des données 336
Illustration 42 : Schéma conceptuel d'un outil facilitateur de l'aménagement durable 338

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

TABLE DES CARTES

Carte 1 : Carte des différents choix en matière de scolarisation des enfants handicapés dans l'Union Européenne en 2000 ..... *105*
Carte 2: Carte des différents choix en matière de scolarisation des enfants handicapés dans l'Union européenne, en 2007 ..... *108*
Carte 3 : Carte de répartition des étudiants français déficients par académie (année universitaire 2008-2009) *122*
Carte 4 : Répartition des établissements scolaires par quartiers *171*
Carte 5 : L'accessibilité des transports en commun *173*
Carte 6 : L'accessibilité des logements individuels *173*
Carte 7 : Les ruptures dans le cheminement usuel *174*
Carte 8 : Localisation des établissements scolaires à Villeneuve d'Ascq *176*
Carte 9 : Diversité des établissements scolaires à Villeneuve d'Ascq *179*
Carte 10 : Carte de localisation des lycées en Région Centre *185*
Carte 11 :Evaluation de l'accessibilité des établissements scolaires pour la déficience motrice *195*
Carte 12 : les groupes scolaires en fonction de leur indice de gêne pour une personne déficiente motrice et les salles de sport à proximité *263*
Carte 13 : La couverture du territoire par les intercommunalités de plus de 5000 habitants en Région Nord Pas-de-Calais *310*

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Définitions relatives au handicap *49*
Tableau 2 : Age de scolarisation obligatoire dans les différents Etats européens *91*
Tableau 3 : Accueil des élèves handicapés dans les écoles maternelles et élémentaires, enquête ad hoc, rentrée scolaire 1997-1998 (enseignement public en France métropolitaine) *93*
Tableau 4 : Pourcentage d'enfants reconnus comme ayant des Besoins Educatifs Particuliers (B.E.P.) *94*
Tableau 5 : Pourcentages d'élèves suivant un programme éducatif personnalisé selon le type d'enseignement *96*
Tableau 6 : Evolution du nombre d'enfants handicapés scolarisés en milieu ordinaire depuis 2003 ..... *114*
Tableau 7 : Effectifs d'étudiants par type de déficience de 2002 à 2005 ..... *120*
Tableau 8 : La prise en charge des enfants en situation de handicap par département *126*
Tableau 9 : L'évolution de la localisation et du nombre d'établissements d'enseignement au fil des siècles *153*
Tableau 10 : Périodes de construction des écoles de Villeneuve d'Ascq *178*
Tableau 11 : Comparaison des « handicateurs » les plus élevés et des moyennes d' « handicateurs » *193*
Tableau 12 : Extrait de la base de données générale *205*
Tableau 13 : « Handicateurs » les plus élevés relevés dans les établissements scolaires de Villeneuve d'Ascq *210*
Tableau 14 : Classement des dix problèmes les plus signalés sur le collège Guy Môquet. *213*
Tableau 15: Calendrier de mise en accessibilité des E.R.P. *231*
Tableau 16: Motifs de dérogation en fonction de l'établissement *234*
Tableau 17 : Présentation des quatre types de déficiences *245*
Tableau 18 : Le coût estimé de la mise en accessibilité des établissements scolaires pour les collectivités locales *271*
Tableau 19 : Les réglementations d'Accessibilité applicables et les personnes compétentes en fonction de l'élément concerné *300*
Tableau 20 : Eléments d'appréciation de l'effort public en faveur des personnes déficientes .. *325*

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE ***7***

INTRODUCTION ***11***

PREMIERE PARTIE : L'ENFANT DEFICIENT A L'ECOLE : D'UN MODELE SEGREGATIF VERS UN MODELE INTEGRATIF ? ***23***

CHAPITRE 1 : HANDICAP ET SOCIETE : POUR UNE APPROCHE SCIENTIFIQUE TRANSDISCIPLINAIRE ***27***

I - HISTOIRE DE L'EDUCATION DES ENFANTS DEFICIENTS 30

A- L'Antiquité : l'abandon des enfants handicapés *30*

B- Du Moyen Age à 1882 : la prise en compte des personnes en marge de la société aboutit à leur exclusion. *32*

1- La limitation progressive de l'abandon sous l'influence de l'Eglise 32

2 - L'influence de la science pour faire rentrer dans la norme les éléments déviants 33

C- De 1882 à nos jours : la personne handicapée devient une composante à part entière de la société. *35*

II - EDUCATION SPECIALISEE : UN PROGRES EN FAVEUR DE L'EDUCATION MAIS BASE SUR LA SEGREGATION 41

III - LE HANDICAP : UNE THEMATIQUE A ANALYSE VARIABLE EN FONCTION DE LA DISCIPLINE SCIENTIFIQUE 46

CONCLUSION CHAPITRE PREMIER 53

CHAPITRE 2 : LA PROTECTION JURIDIQUE DE LA PERSONNE DEFICIENTE PAR LES TEXTES INTERNATIONAUX ET NATIONAUX ***55***

I - LA RECONNAISSANCE ET LE RESPECT DES DROITS DES PERSONNES HANDICAPEES : VERS UN CONSENSUS INTERNATIONAL 58

A- L'action menée par l'Organisation des Nations Unies en vue d'abolir toute discrimination fondée sur le handicap *58*

B - L'organisation Mondiale de la Santé et la Classification Internationale du Fonctionnement du handicap et de la santé : vers une définition internationale du handicap *62*

C- Les Conventions spécifiques aux droits de l'enfant *64*

II - LES TEXTES EUROPEENS POUR UNE HARMONISATION DES POLITIQUES NATIONALES RELATIVES AU HANDICAP 66

III - LES TEXTES SPECIFIQUES A L'EDUCATION DES PERSONNES HANDICAPEES PRONENT L'EGALITE D'ACCES ET L'INTEGRATION 69

IV - LA LEGISLATION FRANÇAISE : D'UNE APPROCHE EN FAVEUR DES PERSONNES HANDICAPEES A L'EGALITE DES CHANCES 72

A- Jusque 2005 : une volonté d'intégration non suivie d'effet *73*

B - La loi du 11 février 2005, sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées *74*

1 - Les motifs 75

2 - Le contenu 75

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

3 - Les points appelant une certaine vigilance 79
CONCLUSION CHAPITRE DEUX 83

CHAPITRE 3 : COMPARAISON EUROPENNE : DES MODELES HETEROGENES DE SCOLARISATION 85

I - LES DIFFICULTES LIEES AUX STATISTIQUES SUR LE HANDICAP 88
A- La prévalence du handicap chez l'enfant en Europe 88
B- Des systèmes éducatifs ne permettant pas la comparaison 90
II - LES CARACTERISTIQUES COMMUNES DE LA SCOLARISATION EN ETABLISSEMENT ORDINAIRE EN EUROPE 95
A- Le nombre d'enfants déficients scolarisés en établissement ordinaire en Europe 95
B- Une diminution de la scolarisation en milieu ordinaire avec l'âge 97
C- L'accès à l'école ordinaire plus aisé pour les déficients intellectuels 100
III - LA PRISE EN COMPTE DE LA DEFICIENCE : LA COEXISTENCE DE TROIS MODELES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE 103
A - L'exemple de l'Espagne : le choix de l'école inclusive 109
B- L'exemple de l'Allemagne : séparation entre école spécialisée et école ordinaire 111
C- La France : des classes spécialisées dans l'école ordinaire 112
1- L'enseignement primaire et secondaire 112
2 - L'enseignement supérieur pour les étudiants handicapés : une question récente mais qui concerne un public ayant vocation à augmenter 115
IV - LE CONTEXTE HISTORIQUE OU POLITIQUE : UN FACTEUR INFLUENT SUR LA PRISE EN COMPTE DE LA DEFICIENCE 125
CONCLUSION CHAPITRE TROIS 129

DEUXIEME PARTIE : LE DEFICIT D'ACCESSIBILITE : UN BLOCAGE A L'INCLUSION DANS LE SYSTEME EDUCATIF ? 131

CHAPITRE 4 : LES CAUSES MULTIPLES DE LA SITUATION FRANCAISE EN MATIERE DE SCOLARISATION DES ENFANTS DEFICIENTS 135

I - DE L'OBLIGATION EDUCATIVE A L'OBLIGATION DE SCOLARISATION 138
A- Le dispositif d'obligation éducative institué par la loi du 30 juin 1975 138
B- La loi du 11 février 2005 et l'obligation de scolarisation dans l'établissement scolaire ordinaire le plus proche du domicile 140
C - Le monde éducatif hésitant face à un « nouveau » public mal connu 145
II – ACCESSIBILITE DES STRUCTURES SCOLAIRES DU MOYEN-AGE A NOS JOURS : LES NORMES ARCHITECTURALES COMME MESURE 147
A- Jusque 1815 : l'enseignement dans des lieux préexistants 149
B- Les écoles et lycées de la III^{ème} République 153
C- Les groupes scolaires des années 1930 : la construction dans l'entre-deux guerres 155
D- Les cités scolaires des années 1950 à 1970 : des écoles pour répondre à l'explosion démographique 157
E- Les équipements publics des années 1980 : première loi de décentralisation en 1982 161
CONCLUSION CHAPITRE QUATRE 165

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

CHAPITRE 5 : L'INFLUENCE DE L'ECHELLE DECISIONNELLE DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'ACCESSIBILITE ET SES CONSEQUENCES TERRITORIALES 167

I – LES PARTICULARISMES TERRITORIAUX 169

A- Présentation de la Commune de Villeneuve d'Ascq (Nord) : ses particularités, ses écoles *169*

1- Les particularités de la ville nouvelle créée au début des années 1970 170

2- Une étude s'inscrivant dans la continuité 172

3- Le patrimoine scolaire vieillissant de Villeneuve d'Ascq 175

B- Le collège Guy Môquet dans le Département du Val de Marne *180*

C- Les lycées de la Région Centre *184*

D- Une problématique différente : les universités *186*

II- L'ANALYSE TERRITORIALE DE L'ACCESSIBILITE 187

A- Les critères de contrôle pris en compte *187*

B- Comment mesurer l'accessibilité ? *190*

C- D'une multitude de choix méthodologiques… *196*

D- … à des résultats hétéroclites *204*

CONCLUSION CHAPITRE CINQ 223

TROISIEME PARTIE : LA COHERENCE DE LA CHAINE D'ACCESSIBILITE: UN FACTEUR D'INTEGRATION SOCIALE 225

CHAPITRE 6 : COMMENT AMENAGER DE MANIERE COHERENTE ? 227

I - L'ACCESSIBILITE DES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT : UNE OBLIGATION LEGALE MAIS PARTIELLE 230

A- Une obligation légale *230*

B- Une obligation partielle *236*

1- En fonction du classement de l'Etablissement Recevant du Public 236

2- En fonction de la déficience 239

II – D'UN ESPACE ADAPTE A UN ESPACE ACCESSIBLE 241

A- Des besoins spécifiques à chaque type de déficience *241*

B- Les aménagements incompatibles les uns avec les autres *247*

III - UN MODELE D'AMENAGEMENT PRENANT EN COMPTE LES BESOINS DE CHACUN 249

A- Les écueils à éviter *249*

B- L'exemple de l'école de musique Rameau *250*

CONCLUSION CHAPITRE SIX 255

CHAPITRE 7 : L'ECOLE DANS LA VILLE : LA MISE EN ŒUVRE D'UNE CHAINE D'ACCESSIBILITE POUR UNE MEILLEURE INTEGRATION SOCIALE 257

I- LA DIFFUSION DE L'ACCESSIBILITE SUR L'ENSEMBLE DU TERRITOIRE : LE PREALABLE A UNE INTEGRATION SOCIALE. 260

II- RENDRE LA VILLE ACCESSIBLE : UNE UTOPIE OU UNE NECESSITE ? 265

A- Le manque de moyens pour, à court terme, rendre accessible tout le territoire *265*

1- Les moyens humains peu formés 265

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

2- L'aspect technique est encore mal connu 266
B- Le coût de la mise en accessibilité est surestimé 269
III – L'ACCESSIBILITE : UN SUPPORT DE RECONQUETE URBAINE 277
A- Les conséquences économiques de la mise en accessibilité 278
B- Toutes les populations bénéficient de l'accessibilité 282
C- L'accessibilité n'est pas incompatible avec la qualité environnementale 287
IV - LA COHERENCE TERRITORIALE : ELEMENT NECESSAIRE A UNE BONNE DIFFUSION DE LA MISE EN ACCESSIBILITE 290
A- Un logement accessible proche du lieu d'enseignement 291
B- Une démarche préalable : la concertation 294
C- Les différents acteurs jouant un rôle dans la scolarité des élèves déficients 297
D- L'emboîtement des textes organisant l'accessibilité des modes de déplacement. 302
CONCLUSION CHAPITRE SEPT 313

CHAPITRE 8 : DE LA COHERENCE TERRITORIALE A LA COHESION SOCIALE 317

I- LA RECHERCHE DE LA COHESION SOCIALE AU TRAVERS DES POLITIQUES PUBLIQUES EN MATIERE DE HANDICAP 320
II- QUELS SONT LES ELEMENTS AYANT UNE INFLUENCE SUR LES POLITIQUES PUBLIQUES ? 324
A - Le coût de la politique du handicap 324
B - L'action des groupes de pression 326
III- LA NECESSITE D'EVALUER LA POLITIQUE DU HANDICAP MISE EN ŒUVRE PAR LA LOI DU 11 FEVRIER 2005 329
IV – LA NECESSITE D'UN OUTIL PERMETTANT L'AMENAGEMENT DURABLE ACCESSIBLE 332
A- La nécessité d'une identification préalable des besoins 332
B- Le travail des associations 334
C- G.EV.U., un outil de diagnostic en développement 335
CONCLUSION CHAPITRE HUIT 341
CONCLUSION GENERALE 343
TABLE DES ACRONYMES 355

ANNEXES 359

BIBLIOGRAPHIE 409

TABLE DES FIGURES 421

TABLE DES ILLUSTRATIONS 423

TABLE DES CARTES 425

TABLE DES TABLEAUX 427

TABLE DES MATIERES 429

RESUME. 433

ABSTRACT 433

© 2012 Tous droits réservés.
http://doc.univ-lille1.fr

© 2012 Tous droits réservés.

http://doc.univ-lille1.fr

Résumé : Déficiences et inclusion : la question de l'aménagement durable des bâtiments scolaires pour l'accueil de toutes les populations.

L'accessibilité des établissements d'enseignement pour les personnes déficientes est un sujet d'actualité mais qui reste encore peu connu. La loi du 11 février 2005 a posé une obligation d'accessibilité des établissements recevant du public. Parmi les lieux concernés, l'école doit répondre à cette obligation. Afin que les élèves déficients aient les mêmes possibilités d'insertion professionnelle, cette accessibilité doit être possible tout au long du parcours scolaire. La mise en accessibilité des établissements scolaires serait la première étape pour permettre aux personnes déficientes d'avoir une place à part entière dans la société, l'école étant le premier lieu de socialisation pour un enfant. Il est impossible de prévoir un aménagement spécifique pour chacun. Il faut, dans un souci d'équité et de justice, répondre aux besoins de tous, en préservant tous les intérêts.
Il est utile de cerner avec précision les besoins de tous les acteurs impliqués. Quels sont les effectifs d'enfants déficients scolarisés, à l'échelle européenne et nationale, et quelle est leur évolution ? Au travers d'une approche historique, juridique et géographique, statistique et démographique, il apparaît que l'accessibilité des établissements d'enseignement pour les élèves déficients a évolué en France comme en Europe.
Une recherche plus locale permet de tirer les conséquences en termes d'accessibilité physique (cheminements, comparaison entre les différents types de bâtiments…) et d'examiner concrètement les problèmes soulevés. Nous saurons ainsi comment améliorer l'accessibilité des établissements d'enseignement pour les personnes déficientes et permettre la mise en place d'une chaîne d'accessibilité cohérente.

Mots-clefs : Accessibilité, populations déficientes, établissements d'enseignement, architecture, handicap

Abstract : Disabilities and inclusion: the question of sustainable development of the school buildings(ships) for the welcome(reception) of all sections of the population

The accessibility of the educational institutions for people with disabilities is a topical subject, but still little known. The Act of 11 February 2005 laid down an obligation of accessibility of public buildings. Among the concerned premises, school must meet this obligation. In order to give deficient students the same opportunities of vocational integration, this accessibility must be possible throughout the entire school career. To make schools accessible the first step would be to enable people with disabilities to have a place in society, the school being the first place of socialization for a child.
It is useful to identify with precision the needs of all the actors involved. What is the number of children with disabilities in school at a European and national level and what are their evolution ? Through a historical, legal, geographical, statistical and demographic approach it appears that the accessibility of educational buildings for disabled students has evolved in France as well as in other European countries.
More local research allows to draw conclusions in terms of physical accessibility (paths, comparison between the different types of buildings…) and to examine the issues raised in practical terms. Thus, we will know how to improve the accessibility of the educational institutions for disabled people and allow the establishment of a chain of consistent accessibility.

Key-words : accessibility, disabled people, schools, architecture, disability.

© 2012 Tous droits réservés.