

- Page 2 : Quel modèle pour l'école inclusive ?
- Page 12 : Ce qu'implique l'idéal de l'école inclusive
- Page 19 : Comment favoriser l'apprentissage dans l'école inclusive ?
- Page 30 : Bibliographie

APPRENDRE (DANS) L'ÉCOLE INCLUSIVE

Depuis la loi de [2005](#) pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, les professionnel.le.s de l'éducation se doivent de favoriser et de permettre dans les faits la scolarisation des élèves en situation de handicap dans l'école ou l'établissement de secteur. Parallèlement, les termes d'inclusion puis d'école inclusive se sont imposés dans le système éducatif à la place du terme d'intégration, mais sans remplacer tout à fait le terme de scolarisation, encore utilisé actuellement. Que recouvre ces notions ? Pourquoi a-t-on l'impression qu'elles se superposent sans s'imposer ? L'école inclusive concerne-t-elle uniquement le handicap ? Les textes internationaux évoquent l'idée plus large d'« éducation inclusive », déplaçant le problème individuel d'inclusion de chaque enfant dans un système éducatif à un problème collectif de modification de ce système pour que l'ensemble des enfants bénéficie d'une éducation de qualité, quels que soient leurs besoins. L'UNESCO (2017) ● définit ainsi l'inclusion par « *un processus qui aide à dépasser les barrières limitant la présence, la participation et la réussite des apprenants* » et l'éducation inclusive par « *un processus de renforcement de la capacité d'un système éducatif donné à s'adresser à tous les apprenants* ».

De nombreux chantiers ont été ouverts en France depuis 2005, aussi bien au niveau ma-



Par Catherine Reverdy

Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

tériel (accessibilité pratique des bâtiments), organisationnel (création des [Maisons départementales des personnes handicapées](#)) qu'au niveau pédagogique ([modules de formation d'initiative nationale](#) à destination de tou.te.s les enseignant.e.s, spécialisé.e.s ou non). Depuis quelques années, plusieurs ouvrages, revues, rapports, colloques sont publiés ou organisés sur le thème de l'école inclusive (pas moins de quatre rapports des Inspections générales cités dans ce Dossier datent de 2018). Cette prolifération de publications semble à la hauteur des demandes et des difficultés rencontrées par les enseignant.e.s, spécialisé.e.s ou non, dans la mise en application de la loi de 2005, ou plus généralement dans la mise en œuvre de l'école inclusive.

Sans apporter de réponses toutes faites à ces préoccupations, ce Dossier de veille a

● Toutes les références bibliographiques utilisées pour rédiger ce Dossier sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).

pour ambition de questionner dans un premier temps les dimensions historiques, sociales et culturelles de l'école inclusive, et ce à travers l'exemple (souvent cité en modèle) de l'Italie. Il s'agira ensuite d'envisager les différentes problématiques que recouvre précisément cette notion idéale d'école inclusive, pour aborder les obstacles à sa mise en œuvre et les pistes possibles de coopération. Étant donné la complexité et l'étendue des réflexions sur le handicap et l'école inclusive, ce Dossier de veille ne prétend aucunement à l'exhaustivité et se centre avant tout sur l'apprentissage des élèves du premier et du second degré et sur l'éclairage des préoccupations des enseignant.e.s qui évoluent dans ce cadre complexe ●. Il n'abordera pas par exemple les réflexions sur l'accessibilité numérique.

QUEL MODÈLE POUR L'ÉCOLE INCLUSIVE ?

L'exemple italien sert souvent de modèle à la mise en place de l'école inclusive en Europe, comme le montre un rapport récent de l'Inspection générale française (Caraglio & Gavini, 2018). Il présente l'avantage indéniable d'avoir amorcé une réflexion sur une politique d'inclusion dès les années 1960, aboutissant ainsi à un changement complet du système éducatif italien en quelques décennies. Les établissements spécialisés ont été fermés en Italie, réduisant ainsi les risques de différenciation structurelle ● pour les élèves en situation de handicap (Feyfant, 2016).

En Italie, la quasi-totalité des élèves est donc scolarisée dans les mêmes écoles (dites aussi écoles ordinaires) et une formation à l'inclusion est prévue pour tou.te.s les enseignant.e.s. L'Italie fait ainsi partie des pays européens classés « *one track approach* » par L'[Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive](#) en 2003 et comportant à la fois peu d'établissements spécialisés et une seule filière accueillant tou.te.s les élèves dans l'enseignement obligatoire. Dans cette catégorie se trouvent des pays du Nord de l'Europe (Suède, Norvège, Islande)

et du Sud de l'Europe (Italie, Espagne, Portugal ●), avec quelques particularités : la Suède accueille quasi exclusivement les enfants en situation de handicap dans des classes spécialisées à l'intérieur des écoles dites ordinaires, ce qui n'est pas le cas de l'Italie où tou.te.s les élèves partagent la même classe.

Une deuxième catégorie « *two track approach* » concerne les pays européens qui présentent une forte prévalence des écoles ou des classes spécialisées, avec un taux de scolarisation supérieur à 2,5 % de l'ensemble des élèves (Belgique, Allemagne, Pays-Bas, République tchèque, Hongrie). Ces pays à forte tradition industrielle ont développé « *une longue tradition d'enseignement spécialisé pour les enfants handicapés, les premières initiatives philanthropiques remontant au XVIII^e siècle* » (Centre d'analyse stratégique, 2013). Pour la Belgique et l'Allemagne par exemple, la scolarisation des enfants en situation de handicap se fait quasi exclusivement en école spécialisée.

Enfin les pays intermédiaires, comme la France ou la Pologne, peuvent être classés « *multitrack approach* » car ils présentent plusieurs modes de scolarisation (milieu dit ordinaire et classes ou établissements spécialisés, voir Caraglio, 2017). La France se distingue par un recours équilibré aux trois modes de scolarisation des enfants en situation de handicap : les établissements spécialisés, les classes spécialisées dans les établissements non spécialisés et les classes dites ordinaires. Quels liens peut-on faire entre le type de scolarisation à l'échelle d'un pays et l'apprentissage réel des élèves en situation de handicap dans les classes ? Quelles histoires nationales, quels choix sociaux et politiques se cachent derrière le terme d'école inclusive plébiscité par les instances internationales ? C'est à travers l'exemple italien que le paysage français sera esquissé avec une focalisation particulière sur le handicap, historiquement associé au développement de l'école inclusive.

● Une publication complémentaire à ce Dossier paraîtra en février 2019 sous la forme d'un Edubref intitulé « [D'où vient l'école inclusive ?](#) », présentant quelques repères historiques et conceptuels autour de la notion d'école inclusive et de ce qu'elle implique dans le système scolaire français.

● La différenciation structurelle « *différencie les parcours et est de la responsabilité des autorités éducatives* » ([Dossier de synthèse](#) de la conférence de consensus organisée par le CNESCO et l'IFÉ-ENS de Lyon « [Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?](#) » en mars 2017). Voir aussi Benoit & Angelucci (2011).

● On peut lire à ce propos l'article « [Innovative new inclusive Education Law for Portugal's schools](#) », présentant la prise en charge de l'éducation inclusive dans le système scolaire portugais depuis la transformation des établissements spécialisés en centres de ressources pour l'inclusion en 2009.

L'INCLUSION À L'ITALIENNE

L'ancienneté de la réflexion sur la fermeture des établissements spécialisés intrigue dans l'exemple italien. Que s'est-il passé dans ce pays pour que l'idée d'inclusion intervienne à la fin des années 1970, alors que dans la plupart des pays européens, l'école inclusive se met en place progressivement seulement depuis les années 1990 ou 2000 ? Comme le disent Ianes et Demo (2013), « *la législation scolaire italienne et le discours pédagogique italien ont créé un cadre positif pour un système basé sur l'inclusion scolaire.* »

Des textes législatifs dès les années 1970

La réflexion italienne sur le handicap a été inspirée par les travaux de Basaglia qui portaient sur une critique de l'« institution totale » : c'est le début de ce que l'on a appelé la « désinstitutionnalisation ● », qui a conduit aussi bien à la fermeture des asiles d'aliéné.e.s que des classes et des instituts spécialisés (à l'exception des instituts pour sourd.e.s-muet.te.s et pour aveugles). Parallèlement se développent des « *structures locales d'aide ou d'accompagnement et de nouveaux supports thérapeutiques [pour] favoriser l'intégration sociale et la reconnaissance du droit à la citoyenneté pour ceux que l'on considérait jusqu'alors comme des "non-personnes"* » (Goussot & Canevaro, 2010).

Depuis la loi [n° 517](#) de 1977, est donc noté dans la Constitution italienne le droit à l'instruction et à l'intégration en milieu dit ordinaire pour tous les enfants en situation de handicap, de l'école maternelle au collège. Ce droit est étendu au lycée au début des années 1980, puis à la crèche et à l'université dans les années 1990. Dès la fin des années 1970, cette « *integrazione scolastica* » oblige un aménagement des écoles italiennes pour pouvoir accueillir des services socio-psychopédagogiques ainsi que des enseignant.e.s « de soutien », qui enseignent avec leurs collègues dans les classes comportant un.e ou plusieurs élèves en situation de handicap (D'Alessio, 2011).

L'arsenal législatif italien concernant la scolarisation des enfants en situation de handicap est impressionnant. Dans les faits, c'est le niveau régional qui adapte et complète ces dispositions nationales avant de les intégrer dans la législation locale. Les régions sont destinataires des moyens financiers de l'État pour mettre en œuvre l'éducation des élèves en situation de handicap et à besoins particuliers : ces dernier.e.s obtiennent une reconnaissance de leur handicap par le service de santé local et bénéficient alors de ressources supplémentaires (matérielles ou humaines), répertoriées dans un plan d'éducation individualisé. Un.e enseignant.e de soutien pour quatre élèves maximum apporte son aide aux classes concernées, qui sont limitées à 20 élèves. À la rentrée 2017, sont ainsi scolarisé.e.s plus de 230 000 élèves en situation de handicap en Italie, soit environ 3 % de la population scolaire (Beaucher, 2012 ; Caraglio & Gavini, 2018).

Une autre loi-cadre italienne [n° 104](#) de 1992 affirme que « *l'objectif inclusif porte sur le développement de l'apprentissage [des élèves à besoins spécifiques], et la construction de compétences communicationnelles et sociales* » (Ianes & Demo, 2013). La réforme globale du système éducatif italien donne alors, en 1997, une plus large autonomie aux établissements qui, pour être concurrentiels, se dotent d'un plan d'offre de formation unique qui doit prévoir selon la loi des « *parcours didactiques individualisés pour les élèves handicapés ●* » (Caraglio & Gavini, 2018). En 2003, la réforme Moratti prévoit en outre une formation obligatoire jusqu'à 18 ans et des accès facilités à la formation professionnelle.

Enfin la réforme [Buona scola](#) de 2015 apporte des changements majeurs au système éducatif italien : elle modifie le recru-

« *La désinstitutionnalisation, voulue par Franco Basaglia, implique un changement fondamental : la personne est reconnue comme une qualité et non comme une simple quantité physique ou nosographique dans un système thérapeutique. La relation de soin et d'aide devient le lieu d'une rencontre, qui ouvre un horizon de possibles.* » (Goussot & Canevaro, 2010)

La définition du handicap adoptée dans l'article 3 de cette loi est la suivante : « *une personne handicapée est une personne ayant une déficience physique, psychique ou sensorielle, stabilisée ou progressive, qui est la cause de difficultés d'apprentissage, de difficulté relationnelle ou d'intégration au travail et de nature à provoquer un processus de désavantage social ou de marginalisation* ».



tement des enseignant.e.s, mais aussi leur formation, renforcée avec celle de tous les personnels des établissements pour les aspects organisationnels et éducatifs liés au processus d'intégration scolaire. Les enseignant.e.s de soutien sont redéployé.e.s pour un suivi des élèves sur plusieurs années. Cette réforme introduit également une logique d'*accountability* dans les établissements, notamment pour l'évaluation et la prise en compte de l'inclusion scolaire au niveau local. Le développement de l'équipement numérique et la volonté de former davantage les élèves aux compétences numériques sont d'autres objectifs de cette réforme, qui vise encore à amener plus de jeunes vers l'emploi, en créant des filières professionnalisantes, en développant le recours à l'alternance et davantage de passerelles (Caraglio & Gavini, 2018).

Un bilan nuancé

Les moyens conséquents consacrés à l'école inclusive en Italie permettent la scolarisation de quasiment tous les enfants en situation de handicap dans la classe dite ordinaire. Concernant la procédure de reconnaissance du handicap, Caraglio et Gavini (2018) notent une prise en charge rapide des élèves car les parents peuvent contacter directement l'établissement de secteur et sont ensuite déchargé.e.s d'une partie de cette procédure, grâce notamment à une plus grande implication des personnels de direction et du conseil de classe.

Les limites du système scolaire italien sont à rechercher pour Ianes et Demo (2013) du côté de ses finalités qui, au lieu de se tourner vers une éducation de qualité et la participation réelle de tou.te.s les élèves à la vie scolaire, s'oriente plutôt vers une série de mesures spéciales correspondant à certains types de publics. En effet, si la situation italienne semble claire et assez connue pour les élèves en situation de handicap, Ciambrone (2018) précise qu'elle l'est moins pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou des troubles du comportement, qui étaient placé.e.s jusque dans les années 1990 dans des « classes différenciées ». Cette

catégorie d'élèves correspond plus ou moins à la catégorie actuelle des élèves à besoins éducatifs particuliers, qui n'a été reconnue en Italie que dans les années 2010. Ces classes différenciées ont été abolies par la loi n° 517 de 1977, mais n'ont réellement été supprimées qu'après la loi de 1992. D'Alessio (2011) révèle dans le même ordre d'idées des « micro-exclusions » d'élèves à l'intérieur du système éducatif, pourtant inclusif d'après les textes législatifs (Slee, 2013).

D'autres travaux mettent l'accent sur les inégalités géographiques de traitement des élèves, fruit d'une gestion locale de l'accueil à l'école des élèves en situation de handicap, dans un pays à forte disparité économique d'une région à l'autre. S'ajoutent à ces disparités des différences de représentation du handicap qui ont pour conséquence que, « en dépit de lois à portée nationale, [...] certaines conceptions de la "malformation", de la "folie" et des anomalies du corps ou du psychisme, relèvent encore, dans le Sud, de la pensée magique » (Goussot & Canevaro, 2010).

Enfin l'influence de l'église catholique est également prégnante dans le rapport italien au handicap. D'abord considéré comme consécutif à une faute, le handicap est ensuite vu comme un signe de la volonté divine : deux pratiques d'accompagnement en découlent, fondées sur la charité ou sur le respect de la dignité des personnes en situation de handicap ●.

L'HISTOIRE MOUVEMENTÉE DU HANDICAP ET DE L'ÉCOLE FRANÇAISE

Comment prend-on en charge le handicap côté français ? L'histoire de l'enseignement spécialisé et de la création des établissements spécialisés éclaire la situation française actuelle. Nous verrons également que les secteurs concernant le handicap et l'adaptation (pour les élèves en grande difficulté scolaire mais qui ne sont pas en situation de handicap) ont une histoire entremêlée, les définitions et les périmètres du handicap et de la difficulté

Les actions de l'église catholique en faveur des personnes handicapées « comblent des carences en termes de dispositifs d'aide » mais, d'un autre côté, ces actions peuvent également servir de « justifications à l'insuffisance, tant sur le plan humain que financier, des politiques sociales, éducatives et sanitaires, nécessaires pour garantir les droits citoyens des personnes handicapées » (Goussot & Canevaro, 2010).

scolaire évoluant au fur et à mesure des avancées scientifiques (notamment médicales et psychologiques), sociales (reconnaissance des droits à l'éducation des enfants) et politiques (lieux de scolarisation et ministères impliqués). En résumé, la distinction entre les deux champs est très complexe, mais leur rapprochement l'est tout autant, tellement la situation et les usages actuels résultent d'une confusion historique.

Retour sur cent ans d'action publique

C'est la loi de 1909 qui instaure l'enseignement spécialisé par la distinction entre des enfants « arriérés éducatibles », qui seront scolarisé.e.s dans des classes ou des écoles de perfectionnement séparées des autres élèves mais gérées par l'Éducation nationale, et des enfants « arriérés inéducables », qui resteront dans des asiles, des hôpitaux ou des institutions, gérés par le ministère de la Santé. Le repérage de ces enfants se fait alors par décision médicale, avec notamment le test d'intelligence de Binet et Simon. Un Certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants « arriérés » ([CAEA](#)) est créé par cette même loi pour les instituteurs et institutrices en charge de ces enfants (Dorison, 2015).

La Première Guerre mondiale et son lot de blessé.e.s modifient par la suite le regard porté sur ce qui s'appelait à l'époque l'infirmité, car la cause de l'infirmité n'était plus seulement due à une déviance, une cause interne à un individu, mais à une catastrophe, celle de la guerre. La notion de « réadaptation des handicapés » a été introduite, entraînant une attention particulière à l'individu (Rochat, 2008). C'est le modèle appelé « modèle individuel » ou « modèle médical » du handicap, centré sur l'individu et ses déficiences. Ce modèle intègre par exemple la prévention du handicap par le dépistage prénatal ou l'amélioration du confort des personnes atteintes.

Pour tenter de saisir la complexité sociale et historique du secteur du handicap en France, Chauvière (2018) propose un détour par l'action sociale publique. Il postule que le handicap est un référentiel (au sens de l'analyse de l'action publique, voir notamment Muller, 2013), c'est-à-dire qu'il contient des valeurs, des normes qui définissent des principes d'action, et des relations causales qui induisent des images qui font sens immédiatement, notamment pour les médias. Définissant un référentiel global du handicap et un référentiel sectoriel lié aux acteurs et aux actrices du champ, il décrit dans l'histoire du handicap des XX^e et XXI^e siècles quatre binômes successifs représentant ces deux types de référentiels.

Le premier binôme concerne la **rééducation/inadaptation** (terme inventé en 1943) : la médicalisation et la psychologisation des approches du diagnostic et du traitement du handicap entraînent « *un nouveau regard global mais classant sur les enfances difficiles* », considérées comme inadaptables ou inassimilables à l'école, et nécessitant une rééducation. En plus du CAEA, le certificat d'aptitude à l'enseignement des écoles de plein air ● est créé en 1939. Issu respectivement des surveillant.e-contremaitre et surveillant.e des colonies de jeunes délinquant.e.s du XIX^e siècle, les métiers d'éducateur ou éducatrice technique spécialisé.e et d'éducateur ou éducatrice spécialisé.e évoluent après la Seconde Guerre mondiale et se professionnalisent avec la création des premières écoles de formation sous la tutelle du ministère de la Santé. Ces « *techniciens de la relation* » gèrent à la fois les groupes d'enfants ou d'adolescent.e.s, les temps d'atelier et la classe. Cette évolution de la profession se fait en parallèle du développement des établissements spécialisés dans les années 1950 (Chapon, 2002 ; voir le [site](#) de Calin regroupant l'historique des textes officiels de ces certifications et plus généralement l'historique des secteurs de l'adaptation et du handicap).

Disposant d'une pédagogie et d'un cadre architectural novateurs, ces établissements, régis par la circulaire du 8 septembre 1922, ont accueilli des enfants en convalescence ou nécessitant un environnement privilégié, et s'inscrivaient « dans l'essor d'une politique de prévention contre la tuberculose, première cause de mortalité des moins de trente ans, en Europe » (Bourdon & Toubert-Duffort, 2017 ; Bonnet, 2001).



Le terme « handicap » provient de l'anglais *hand in cap* « qui renvoie à la mesure des performances inégales dans certains sports, notamment hippiques. [...] Il a également été une métaphore banale pour dire une difficulté, une infériorité, une insuffisance s'agissant d'individus, d'organisations ou même de pays » (Chauvière, 2018). La définition du handicap telle qu'elle est donnée dans la [loi de 2005](#) en France concerne « 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. »

Le deuxième binôme concerne **l'intégration/le handicap** (prémises dans les années 1960 et à partir de 1975) : l'approche par l'inadaptation est relativisée et les difficultés d'intégration apparaissent, avec des notions telles que la discrimination positive ou la citoyenneté des personnes handicapées. Dans le cadre du handicap, l'idée de rééducation fait place à celles d'accessibilisation et d'autonomisation, dans une approche « positive » des faits sociaux faisant suite, selon Frétygné (2013), au déclin des approches médicales. Dans le modèle social du handicap, ce dernier est « *considéré comme un produit social, comme le résultat de l'inadéquation de la société aux spécificités de ses membres. L'origine du handicap est donc externe à l'individu* » (Rochat, 2008 ; Lamontagne-Müller, 2007 ; Bonvin *et al.*, 2013). Il s'agit alors d'éliminer les obstacles qui empêchent l'insertion des personnes en situation de handicap, comme les barrières sociales, économiques ou physiques, en adaptant l'environnement pour le rendre accessible. Un changement global et politique est alors nécessaire pour réduire les inégalités dans l'accès à

une pleine citoyenneté et pour reconnaître la situation de handicap comme inhérente à la société.

Avec l'obligation nationale d'intégration suite à la [loi n° 75-534 de 1975](#), le champ d'action de l'enfance inadaptée se développe en s'ouvrant à d'autres publics, comme les adolescent.e.s et les adultes handicapé.e.s. Ce sont surtout les « *opérateurs privés associatifs, dominés par les associations de parents* », qui sont désormais chargés, pour respecter les droits et en partenariat avec les personnes handicapées et leur famille, d'un développement plus cohérent des structures spécialisées (Chauvière, 2018).

« *Quand survient la loi de 1975, relative au handicap, on dénombre 136 000 élèves handicapés scolarisés dans le premier degré, 95 300 dans le second degré – essentiellement en collège, dans les sections d'éducation spéciale –, 10 800 dans les établissements nationaux professionnels (ENP), 128 000 dans les établissements médicaux et médico-sociaux et 23 000 dans les établissements socio-éducatifs, soit un total de 394 000.* » (Lerch, 2009)

Le CAEA et le certificat d'aptitude à l'enseignement des écoles de plein air font place en 1963 à une seule certification destinée toujours aux enseignant.e.s du premier degré, le CAEI, Certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et des adolescents déficients et inadaptés ●. Les enseignant.e.s titulaires de ce certificat peuvent par exemple enseigner dans les toutes nouvelles sections d'éducation spécialisée (SES), créées en 1967 par la [circulaire](#) « Organisation et fonctionnement des sections d'éducation spécialisée créées dans le cadre des CES pour l'accueil de déficients intellectuels légers » et destinées aux élèves provenant notamment des classes de perfectionnement. La [Convention collective nationale de travail des établissements et services pour personnes inadaptées et handicapées](#) du

Côté francophone, le corps des orthopédagogues est créé à la même époque. Voir Prud'Homme (2018) pour l'histoire de l'orthopédagogie au Québec depuis 1965, et sa place particulière entre éducation et santé.

Il existait avant 1980 la Classification internationale des déficiences, des incapacités et des handicaps (CIDIH) approuvée par l'Assemblée générale des Nations Unies en 1975, décrivant trois niveaux de handicap liés par des relations de cause à effet : le niveau lésionnel (déficiences), le niveau fonctionnel (incapacités) et le niveau situationnel (désavantages), voir Rochat (2008).

15 mars 1966 et un [décret de 1970](#) instituant un certificat d'aptitude aux fonctions de moniteur éducateur officialisent les différentes fonctions d'éducateur ou éducatrice spécialisé.e. Suivent en 1972 et 1973 le Certificat d'aptitude aux fonctions d'aide médicopsychologique (AMP) et le Diplôme d'État d'éducateurs de jeunes enfants (DEEJE). Enfin le Certificat d'aptitude aux fonctions d'éducateur technique spécialisé (CAFETS), « *destiné aux personnes assurant la formation technologique, l'adaptation ou la réadaptation professionnelle* », est instauré en [1976](#) (Chapon, 2002).

Le troisième binôme concerne **l'insertion/l'exclusion** (à partir des années 1980) : la nouvelle question sociale de l'insertion fait son apparition face à un nombre de plus en plus insupportable d'exclu.e.s et sa prise en charge passe par une mobilisation de la société civile. C'est désormais le CAPSAIS, Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires, créé en 1987, que les instituteurs et institutrices doivent passer pour se spécialiser. Les SES deviennent les sections d'enseignement général et professionnel adapté ([SEGPA](#)) et préparent désormais à un diplôme de niveau V (CAP ou BEP).

L'expression « personne en situation de handicap *souligne la dimension indéfectiblement première de la situation et la commune humanité de celle ou celui à qui le statut de personne est accordé. Le handicap constaté est alors appréhendé sous l'angle d'une conséquence, la conséquence de conditions situationnelles défavorables. En toute rigueur, le handicap ne préexiste plus, dans cette perspective, à la situation.* » (Frégné, 2013)

Le dernier binôme concerne **l'inclusion/la situation** (de handicap, depuis les années 2000) : le binôme le plus influencé par l'international, avec la nouvelle Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé ([CIF](#)) élaborée

par l'OMS en 2001 pour remplacer la Classification internationale des handicaps de 1980 ●. La [CIF](#) ne définit plus le handicap « *comme un phénomène individuel, selon trois niveaux d'expérience des troubles : la déficience, l'incapacité et les désavantages sociaux, en conséquence des deux autres. Il s'agit maintenant d'introduire une perspective nouvelle centrée sur la production du handicap plus que sur les résultats constatés* » (Chauvière, 2018). L'inclusion renouvelle la vision du handicap en l'élargissant à tout le monde social, dans une perspective globale, ce qui revient à transformer le « problème » du handicap en « *une question relative à l'accueil et l'accompagnement selon les besoins et nécessités de citoyens égaux, parmi nous* » (Chauvière, 2018). Pour la première fois, le terme « école inclusive » est utilisé dans la [loi de Refondation de l'école du 8 juillet 2013](#).

Les modèles individuel et social du handicap permettent de distinguer différents aspects qui, à eux seuls, ne peuvent pas être explicatifs de la complexité des situations. Plusieurs tentatives de modèles unifiés ont été proposées, comme le [modèle PPH](#) pour le processus de production du handicap dans les années 1980 (Fougeyrollas, 2002). C'est une équipe québécoise qui a ajouté à un modèle anthropologique général du développement humain quatre variables explicatives du handicap :

- les facteurs personnels (âge, sexe, aptitudes, etc.) ;
- un facteur de risque, qui est un élément susceptible de porter atteinte à l'intégrité ou au développement d'un individu, comme une maladie, un traumatisme, etc. ;
- les facteurs environnementaux qui facilitent ou entravent les habitudes de vie ;
- une habitude de vie, activité courante ou rôle social des individus.



Côté certification, en 2004 sont créés à la fois le Capa-SH, Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap, et le 2 CA-SH, Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap, première certification ouverte aux enseignant.e.s du second degré. Ces deux certifications sont remplacées depuis 2017 par une seule, ouverte à tou.te.s les enseignant.e.s : le

[CAPPEI](#), Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive. Le CAFETS est remplacé en 2005 par le [DEETS](#) (Diplôme d'État d'éducateur technique spécialisé), dont les titulaires assurent une prise en charge éducative, par l'encadrement d'activités techniques, des personnes présentant un handicap ou des difficultés d'ordre social ou économique, en vue de leur intégration sociale et de leur insertion professionnelle (Roiné, 2014).

Historique des lois sur la scolarisation des élèves en situation de handicap en France

(Didier-Courbin & Gilbert, 2005 ; voir également le site vie-publique.fr)

- [Loi du 15 avril 1909](#) : création des classes et des écoles de perfectionnement, ainsi que du Certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants « arriérés » (CAEA) ;
- la [loi n° 75-534 de 1975](#) institue notamment la scolarisation et l'obligation éducative pour l'ensemble des élèves ;
- la [loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989](#) réaffirme le principe de l'obligation éducative en faveur des enfants handicapé.e.s et la priorité à l'intégration scolaire ;
- la [loi du 12 juillet 1990](#) protège les personnes contre la discrimination en raison de leur état de santé ou de leur handicap ;
- la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du [11 février 2005](#) affirme « le droit de tout élève en situation de handicap à accéder à l'éducation » ;
- la [loi de Refondation de l'école du 8 juillet 2013](#) reconnaît que « tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » et veille à « l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ».

Secteur de l'adaptation et/ou secteur du handicap ? Une histoire parallèle

Actuellement, la France, engagée pourtant dans l'école inclusive sur le plan législatif, peine à se dégager de son modèle historique de double séparation : entre l'école publique et les établissements privés d'une part, et entre l'Éducation nationale et le ministère de la Santé d'autre part ●. À cette séparation s'ajoute une confusion entre deux champs, celui du handicap d'un côté et celui de la grande difficulté scolaire de l'autre (champ de l'adaptation), dont la prise en charge a été souvent regroupée, voire commune, pour des besoins

à priori différents puisque d'origine différente. Roiné (2014) parle de « *longue tradition bipolaire tendant à mettre en œuvre des actions pour les "arriérés et instables" (1909-1963), "déficients et inadaptés" (1963-1987), "handicapés et inadaptés" (1987-2006). À l'intérieur de chaque binôme, les premières acceptations désignent ce qui relève du handicap, les secondes ce qui relève de la difficulté scolaire. Cette bivalence, loin de distinguer et de séparer les deux types d'élèves a le plus souvent tendance à les fusionner voire les confondre* ».

« La construction historique de deux secteurs séparés a comme corollaire le développement de deux cultures différentes [...]. À la fin des années soixante, pour nombre d'éducateurs et de responsables d'instituts de rééducation c'est l'institution scolaire elle-même qui est responsable des troubles des jeunes, ce qui les rend particulièrement méfiants à l'égard de l'enseignement. » (Dorison, 2015)

L'INSHEA, miroir des évolutions de l'adaptation scolaire et du regard sur le handicap en France

- 1954 : création du Centre national d'éducation de plein air, le CNEPA ;
- 1971 : le CNEPA devient le CNEFEI, Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée ;
- 1998 : lancement d'une revue de recherche sur l'inclusion sociale, [La Nouvelle revue pour l'adaptation et la scolarisation](#) ;
- 2005 : transformation du CNEFEI en INSHEA, Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés ;
- 2012 : labélisation du groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité et les pratiques éducatives et scolaires (GRHAPES), comportant 14 doctorant.e.s ;
- Côté formation, en plus de la préparation au CAPPEI, les premiers masters et licences professionnelles sont créés en 2012-2013, et en 2014 apparaissent les diplômes universitaires « Troubles spécifiques des apprentissages, approches cognitive et pédagogique » et « Autisme et apprentissages » ;
- 2018 : *La Nouvelle revue pour l'adaptation et la scolarisation* devient [La nouvelle revue – Éducation et société inclusives](#).

L'enseignement adapté se fait en France dans des sections ou établissements adaptés, comme les établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) et les lycées d'enseignement adapté (LEA) créés en 1995, ou les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) dans les collèges créées en 1989.

Les SEGPA sont destinées aux élèves « présentant des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien » (site [Eduscol](#)). L'objectif est de permettre aux élèves en difficulté scolaire d'obtenir un diplôme de niveau V (CAP ou BEP). Les enseignant.e.s de ces sections ou de ces établissements peuvent être des « professeurs des écoles, professeurs de collège et lycée et professeurs de lycée professionnel [et] ont vocation, à terme, à être titulaires du certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI) » (circulaire [n° 2017-076](#) sur les « Enseignements adaptés »).

Le CAPPEI propose lors de l'année de formation un module de professionnalisation dans l'emploi (52 heures) dépendant du futur poste occupé, soit dans l'enseignement adapté, en SEGPA, en EREA, dans les Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) ou en milieu pénitencier ou en centre éducatif fermé ; soit pour des élèves en situation de handicap, en unité d'enseignement (UE) des établissements et services sanitaires et médicosociaux, comme coordonnateur.rice d'une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS), comme enseignant.e référent.e pour la scolarisation des élèves handicapés ou encore comme secrétaire de la commission d'orientation vers les enseignements adaptés du second degré (CDOEA).

Focus sur la scolarisation actuelle des élèves en situation de handicap

Quel panorama aujourd'hui pour la scolarisation des élèves en situation de handicap en France ? Où en est-on de leur intégration ? Les chiffres qui suivent montrent une volonté politique actuelle forte d'augmenter quantitativement et qualitativement la scolarisation des élèves en situation de handicap dans leur établissement de secteur.

Dans le détail, avant d'être scolarisé, l'enfant en situation de handicap doit



d'abord suivre la procédure de reconnaissance du handicap en déposant une demande auprès des Maisons départementales des personnes handicapées (MDPH). Les commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées étudient alors cette demande et les éventuelles compensations possibles, en construisant avec un.e enseignant.e référent.e un projet personnalisé de scolarisation ●.

Les élèves en situation de handicap peuvent être scolarisé.e.s dans différents types d'établissement selon leurs besoins, même si l'école ou l'établissement de secteur est à privilégier depuis la loi de 2013. Les différents types de scolarisation sont :

- soit en classe dans leur établissement de secteur. Les élèves peuvent alors être suivi.e.s par un [SESSAD](#) (Service d'éducation spéciale et de soins à domicile) ;
- soit dans une classe interne à un établissement médicosocial, appelée « unité d'enseignement » (UE). Le document [Pour l'école de la confiance](#) indique qu'il existe, en septembre 2016, plus de 100 000 élèves en UE dans des établissements spécialisés ;
- soit dans une classe ou une unité d'enseignement externalisé d'un établissement médicosocial, qui est située dans l'établissement scolaire proche de l'établissement médico-social et conventionné avec ce dernier ;
- soit en scolarité partagée entre l'unité d'enseignement de l'établissement médicosocial et la classe de l'établissement de secteur ou un dispositif spécialisé (ULIS, SEGPA...), pour un temps d'enseignement total entre 50 % et 80 % d'un temps plein en primaire en moyenne ●. Le document [Pour l'école de la confiance](#) indique qu'il existe, en septembre 2016, 8 354 ULIS (4 784 en élémentaire, 2 903 au collège et 667 au lycée), incluant 96 108 élèves.

L'Éducation nationale gère la scolarisation des jeunes en situation de handicap

dans les écoles de secteur, mais aussi dans les classes et les unités d'enseignement externalisées. Le ministère de la Santé contrôle (mais n'assure pas) la gestion des établissements ou services spécialisés et privés, qui ont souvent historiquement un ancrage local fort, comme les instituts médicoéducatifs (IME), instituts médicoprofessionnels (IMPro), instituts thérapeutiques, éducatifs, pédagogiques (ITEP ●), Instituts d'éducation motrice (IEM), instituts d'éducation sensorielle, etc. (Dorison, 2015). Les personnels assurant la scolarité des enfants et des adolescent.e.s dans ces établissements peuvent être des enseignant.e.s spécialisé.e.s. Pour les enfants étant scolarisé.e.s en milieu hospitalier, il existe, dans certains établissements, des unités d'enseignement dont la mission première est de garder le lien avec la scolarité antérieure à l'accident ou la maladie et de préparer le retour de l'enfant dans son établissement de secteur.

Le nombre d'heures d'enseignement peut varier très fortement selon les enfants ou adolescent.e.s, mais il semble plus important dans les classes externalisées que dans les classes internes aux établissements médicosociaux ou médicoéducatifs. Les effectifs de ces dernières sont faibles, de quelques élèves seulement (maximum cinq d'après Wickers *et al.*, 2015) pour un temps d'enseignement le plus souvent inférieur au mi-temps. La continuité des enseignements dans les classes externalisées de primaire n'est que rarement assurée au collège (*via* une orientation en ULIS ou en SEGPA) et elle n'existe plus au lycée, les adolescents étant alors scolarisé.e.s dans un établissement médicoéducatif.

Voir les pages du ministère de l'Éducation nationale « [La scolarisation des élèves en situation de handicap](#) » et la circulaire « [Parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires](#) ».

Voir à ce propos les [annonces ministérielles](#) de juillet 2018 pour, entre autres, la création de 250 ULIS supplémentaires dans les lycées d'ici 2022, l'expérimentation de pôles inclusifs d'accompagnement localisés concernant la mutualisation de l'accompagnement, l'assurance d'un.e enseignant.e spécialisé.e sur l'autisme par département dans le cadre de la [stratégie nationale 2018-2022 pour l'autisme](#), ainsi que 180 unités d'enseignement en maternelle autisme (UEMA) à créer d'ici 2022 (en plus des 110 UEM créées lors du 3^e plan autisme), 45 unités d'enseignement élémentaire « Troubles du spectre autistique » prévues dans la continuité des UEMA, dont cinq dès la rentrée 2018. Voir également le [rapport d'évaluation du 3^e plan autisme](#) publié en 2017.

Voir le [rapport Évaluation du fonctionnement en dispositif intégré des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques \(ITEP\) et des perspectives d'extension](#) datant de 2018.

Et près de 41 000
candidat.e.s au
baccalauréat
concerné.e.s.

Quelques chiffres

À la [rentrée 2017](#), 321 476 élèves en situation de handicap étaient scolarisé.e.s dans les écoles et établissements publics et privés relevant du ministère de l'Éducation nationale : 181 158 dans le premier degré et 140 318 dans le second degré. À titre de comparaison, à la rentrée 2015, 279 000 élèves étaient en situation de handicap en France. Sur l'ensemble des élèves en situation de handicap ayant 10 ans en 2015 (Le Laidier & Prouchandy, 2016 ; Mochel *et al.*, 2018 ; Conseil de l'enfance et de l'adolescence, 2018) :

- 45 % sont en classe ordinaire alors qu'elles et ils étaient 85 % à 6 ans (en CM1 ou CM2, niveau inconnu) ;
- 38 % sont en ULIS (niveau CE1 pour les deux tiers, niveau CM1 pour 13 % et niveau CM2 pour 3 %) ;
- 14 % sont en établissement spécialisé (niveau maternelle pour la moitié des élèves, niveau CP ou CE1 pour un tiers).

La [Note d'information](#) de la DEPP (Le Laidier & Prouchandy, 2016) permet de mieux comprendre la situation des élèves selon leur type de handicap et selon leur origine sociale. Concernant le type de handicap, il existe de fortes disparités qui dépendent du lieu de scolarisation des élèves et qui indiquent que les adaptations pédagogiques ne peuvent pas être identiques pour tou.te.s les élèves. En effet, à la rentrée 2015, 22 % des enfants en situation de handicap arrivent « à l'heure » en CM2 :

- 61 % des enfants présentant un trouble visuel, 53 % de ceux présentant un trouble moteur, et 46 % de ceux ayant un trouble viscéral y parviennent ;
- à l'opposé, seulement 8 % des enfants de 10 ans présentant des troubles intellectuels et cognitifs atteignent cette classe ;
- un tiers des enfants présentant des

troubles du langage et de la parole parviennent à l'heure en CM2.

Sur les 38 % des élèves scolarisés en ULIS à 10 ans, 60 % présentent des troubles intellectuels ou cognitifs ; les déficients visuels (12 %), les déficients moteurs ainsi que les enfants présentant des troubles viscéraux (14 %) sont les moins nombreux. Un tiers des élèves déficients auditifs ou visuels atteint le niveau CM1, 15 % des premier.e.s et 19 % des second.e.s le niveau CM2. 14 % des élèves sont scolarisé.e.s en milieu spécialisé, mais plus du quart des élèves présentant plusieurs troubles associés. Un.e déficient.e auditif.ve sur cinq est scolarisé.e dans un établissement spécialisé. Les trois quarts d'entre eux et elles sont de niveau CE2 ou supérieur, contre 19 % de l'ensemble.

Les [prévisions](#) pour l'accompagnement des élèves en situation de handicap

Pour améliorer l'accompagnement des élèves en situation de handicap, il est prévu un plan quinquennal de recrutement de 22 500 emplois d'accompagnant.e.s d'élèves en situation de handicap (AESH) supplémentaires, à raison de 4 500 emplois par an. À titre de comparaison, à la rentrée 2016, il y avait 80 000 accompagnants (50 000 contrats aidés et 30 000 AESH). C'est une inflation qui questionne, comme si la scolarisation d'un élève avec handicap était forcément soumise à une compensation sous la forme d'une aide humaine (Toullec-Théry, 2013). D'autres compensations sont aussi envisagées, comme la mise à disposition de matériels pédagogiques adaptés. La rénovation du dispositif d'accompagnement des élèves en situation de handicap sera expérimentée dans chaque académie en 2018-2019 en vue d'une généralisation progressive à partir de la rentrée scolaire 2019 (voir le [nouveau décret](#) de 2018 sur les accompagnant.e.s des élèves en situation de handicap).



CE QU'IMPLIQUE L'IDÉAL DE L'ÉCOLE INCLUSIVE

L'exemple de l'Italie et l'exposé de la situation française ont mis en lumière, outre la difficulté de la comparaison internationale, la dépendance des notions d'intégration, d'inclusion, d'école inclusive aux contextes nationaux et la difficulté à les définir ●. Il n'y a ainsi pas d'unanimité dans la définition de l'éducation inclusive, parce qu'elle est étroitement liée à des considérations politiques, sociétales, historiques et pédagogiques (Hyatt & Hornby, 2017 ; Beaucher, 2012). Selon les définitions,

l'accent est mis davantage sur la scolarisation des élèves en situation de handicap dans « l'école ordinaire », sur la scolarisation de tou.te.s les élèves (dont les élèves à besoins particuliers), ou sur les aspects juridiques (le droit à l'éducation pour tou.te.s les élèves), ou encore sur l'accessibilité ou l'implication des élèves dans l'école inclusive. Au-delà des élèves en situation de handicap, l'école inclusive englobe l'ensemble des élèves, dans un sens plus large. Appréhender la manière dont elle est présentée (et idéalisée ?) par les textes internationaux, et cerner les conséquences concrètes de son application aux différents systèmes éducatifs est l'objet de cette partie.

« Il faut préciser que la notion d'inclusion n'a pas, jusqu'à une période récente, trouvé un grand écho en France où les acteurs de l'éducation spécialisée ont durablement utilisé de manière interchangeable les termes d'intégration et d'inclusion. [Avec la loi d'orientation et de programmation du 8 juillet 2013], l'école inclusive se sépare ainsi du champ du handicap, tel que défini par le législateur, pour pénétrer le droit commun et concerner toutes les catégories d'élèves, même si ses déclinaisons concrètes restent encore très fortement associées, en France du moins, au traitement social du handicap. » (Ville, 2018)

On notera par exemple que les textes internationaux évoquent plutôt la notion d'« école inclusive » alors que les travaux de recherche préfère en général le terme d'« inclusion scolaire » (repris souvent dans ce Dossier), peut-être pour désigner le processus plutôt que le résultat final, pour une meilleure comparaison avec le processus d'intégration, ou pour marquer une étape vers l'idéal de l'école inclusive ?

Historiquement, la [Déclaration de Salammanque](#) par l'UNESCO en 1994 pose les bases d'une stratégie éducative globale pour les élèves en situation de handicap, qui comprend également les enfants à besoins éducatifs spéciaux, car tou.te.s les élèves doivent pouvoir apprendre ensemble grâce à une pédagogie centrée sur l'enfant. Le handicap est associé pour la première fois à un besoin particulier, c'est-à-dire à une différence plutôt qu'une déficience ou une incapacité. Les textes qui ont suivi attestent de la volonté de définir de nouvelles normes pour le handicap, pour modifier les représentations sociales et engager les États signataires dans une réelle politique d'inclusion, avec une exigence d'efficacité. Ainsi en 2006, la [Convention relative aux droits des personnes handicapées](#) de l'ONU pose notamment les bases d'un « droit à l'éducation sans discrimination » : accès à un enseignement primaire inclusif, de

qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire. Les *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*, signés sous l'égide de l'UNESCO en 2009, ont pour objectif de rendre l'éducation inclusive. Il s'agit de modifier, de reconfigurer l'organisation scolaire pour inclure de plein droit les enfants en situation de handicap, de refuser et lutter contre l'exclusion de certains types d'élèves, dans le cadre d'un modèle social du handicap qui porte la responsabilité sur le système scolaire et non, comme c'est le cas pour une politique d'intégration, sur le manque d'adaptation des élèves à ce système.

Le [Comité des droits des personnes handicapées](#) (2016)

montre que certains modèles qui pourraient paraître inclusifs sont pourtant à la limite de l'inclusion, en précisant les différentes notions abordées : « On parle d'**exclusion** lorsque l'accès à une quelconque forme d'éducation est empêché ou refusé, directement ou indirectement. On parle de **ségrégation** lorsque des enfants handicapés sont scolarisés dans des établissements spécifiques, conçus ou utilisés pour accueillir des personnes ayant un handicap particulier ou plusieurs handicaps, et qu'ils sont privés de contact avec des enfants non handicapés. On parle d'**intégration** lorsque des enfants handicapés sont scolarisés dans des établissements d'enseignement ordinaires, dans l'idée qu'ils pourront s'adapter aux exigences normalisées de ces établissements. [...] l'intégration ne garantit pas automatiquement le passage de la ségrégation à l'inclusion. On parle d'**inclusion** dans le cas d'un processus de réforme systémique, impliquant des changements dans les contenus pédagogiques, les méthodes d'enseignement ainsi que les approches, les structures et les stratégies éducatives [...] Si elle ne va pas de pair avec des changements structurels [...], la scolarisation d'enfants handicapés dans des classes ordinaires ne relève pas de l'inclusion. » (Comité des droits des personnes handicapées, 2016)

Des travaux de recherche comme ceux de Kefallinou (2016) mettent en avant les différentes conceptions de l'éducation inclusive (certains.e.s chercheur.se.s parlent même d'une variété d'inclusions, voir Norwich *et al.*, 2014), qui se croisent ou s'emmêlent selon les histoires nationales ou les agendas politiques :

- « l'inclusion en tant que placement des apprenants en situation de handicap dans les classes ordinaires ;

- l'inclusion en tant que réponse aux besoins sociaux ou scolaires des apprenants en situation de handicap ;
- l'inclusion en tant que réponse aux besoins sociaux ou scolaires de tous les apprenants ;
- l'inclusion en tant que création de communautés. »

Selon que l'on mobilise une ou plusieurs conceptions, l'accent va être mis sur l'aspect individuel de l'éducation inclusive et donc les besoins et les droits des personnes en situation de handicap ou sur la responsabilité collective, et donc sur la nécessité de modifier les systèmes éducatifs dans l'objectif large d'une société qui n'exclut pas.

« Si à l'origine le terme d'inclusion soulignait la volonté de scolariser les enfants présentant une déficience ou un trouble d'apprentissage en milieu ordinaire, il désigne désormais l'exigence faite au système éducatif d'assurer la réussite scolaire et l'inscription sociale de tout élève indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales. Sa consécration dépasse en cela largement la question du handicap et de la scolarisation d'un groupe minoritaire » (Ebersold, 2009).

UN DROIT À L'ÉDUCATION POUR CHAQUE ENFANT SUIVANT SES BESOINS...

Suite à la reconnaissance des discriminations et au développement des politiques sociales pour lutter contre ces discriminations, l'accent a été mis dans les textes internationaux sur l'application et le respect des droits des personnes potentiellement exclues de la société, dont les personnes en situation de handicap. Côté éducation, c'est le droit à l'éducation de chaque enfant ou jeune, qui doit pouvoir bénéficier d'une éducation de qualité.



Soutien du développement de l'éducation inclusive au niveau européen

L'[Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive](#) est créée en 1996 par les pays de l'Union européenne, l'Islande, la Norvège et la Suisse, et a pour objectif de fournir un cadre permanent et structuré à la coopération européenne dans le domaine de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, notamment en encourageant et promouvant la recherche dans ce domaine. Citons l'exemple de la conférence internationale « [École inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels](#) » organisée en 2016 par le CNECSO et le [CIEP](#), et pour laquelle l'Agence européenne a été partenaire. Cette conférence a abouti à des [préconisations](#). Il existe d'autres structures nationales encouragées par la Commission européenne, comme le Conseil français des personnes handicapées pour les questions européennes ([CFHE](#)), fondé en 1993.

Un droit historiquement non respecté

Les mouvements des années 1960 autour de la revendication des droits civiques et le développement des *disability studies* se sont formés dans la lignée des *cultural studies* ou des *gender studies* qui ont eu pour rôle de permettre aux minorités (ou considérées comme telles) d'avoir leur propre champ de recherche, mettant ainsi l'accent sur un droit fondamental à l'éducation (Albrecht *et al.*, 2001 ; Stiker, 2016). Plus tard, sous la forme du programme « Éducation pour tous » sous l'égide de l'UNESCO en 1990, l'objectif était d'abord de faire accéder les filles et les minorités à une réelle éducation, puis à une éducation de qualité. D'énormes progrès ont été accomplis dans ce domaine, sous la pres-

sion internationale. La promotion de l'éducation inclusive constitue en quelque sorte la suite de l'« Éducation pour tous », car elle vise à limiter au maximum l'exclusion des élèves, mais également à leur apporter une éducation de qualité, au-delà d'une simple intégration, et au-delà des murs de l'école (activités extrascolaires, éducation non formelle...). C'est l'inclusion sociale qui est en jeu : « *l'exclusion sociale (qui est première) est amorcée par l'exclusion scolaire. [...] Le balancier s'est déplacé du côté de l'égalité des chances [...] : l'essentiel n'est-il pas de croire qu'avec de vigoureuses mesures de compensation, l'égalité des chances pourra être assurée ? à l'inverse, l'inégalité qui choque le plus, c'est la discrimination, quand on ne peut même pas entrer dans le jeu. [...] Enfin, bien que l'objectif de démocratisation de l'école puisse apparaître consensuel, personne ne veut véritablement l'égalité scolaire intégrale, sinon les diplômés ne seraient plus discriminants* » (Duru-Bellat, 2011).

Le droit à l'éducation impose aux établissements scolaires quatre contraintes à respecter, sous la forme des « 4A » (*availability, accessibility, acceptability, adaptability*), d'après Tomaševski (Conseil de l'Europe, 2017 ; Potvin, 2014) :

- la disponibilité, c'est-à-dire un nombre suffisant d'établissements pour répondre aux besoins de tou.te.s les élèves en âge d'être scolarisé.e.s ;
- l'accessibilité ●, en termes matériels et économiques ;
- l'acceptabilité, pour prendre en compte l'avis des enfants sur la façon dont leurs droits sont mis en œuvre ;
- l'adaptabilité des systèmes éducatifs.

Que recouvre la notion d'élève à besoins éducatifs particuliers ?

Le concept de « besoins éducatifs particuliers », apparu à la fin des années 1970 en Grande-Bretagne ●, est très utilisé par les organisations internationales et est associé à l'école inclusive. Le Royaume-Uni, par exemple, a reconnu dès les années 1970 les élèves à besoins éducatifs parti-

« L'accessibilité se doit de tenir compte du contexte et du système dans lequel la compensation par le numérique se développe. [...] Si la compensation s'attache plus volontiers aux procédures d'attribution et à l'usage des outils numériques, l'accessibilité s'oriente très clairement vers un processus d'appropriation pour répondre aux besoins particuliers et à l'activité des personnes. Il s'agit ici de la distinction que l'on peut faire entre approche centrée sur l'individu et approche centrée sur le système. » (Benoit & Feuilladioux, 2017)

Le kit pédagogique d'eTwinning « [Handicap et école inclusive](#) » permet de découvrir la mise en place de l'école inclusive en Europe.

culiers, mais lutte encore aujourd'hui pour scolariser tou.te.s les élèves en situation de handicap : c'est tout le contraire de l'Italie, qui scolarise l'ensemble des élèves en situation de handicap depuis les années 1970, mais vient tout juste de prendre en compte les spécificités des élèves à besoins éducatifs particuliers (Ciambrone, 2018). La notion de besoins éducatifs particuliers prend en compte l'interaction de la personne avec son environnement et débouche sur des réponses pédagogiques apportées aux élèves. Pour l'UNESCO (2017), ce terme est « *utilisé dans certains pays pour désigner des enfants ayant des incapacités qui semblent nécessiter un soutien supplémentaire* ».

« *L'expression Special Needs Education, qui apparaît pour la première fois en Angleterre en 1978 dans le rapport Warnock, a vocation dans l'esprit de ses auteurs à se substituer à la terminologie du handicap et pour souligner la nécessité d'un ancrage des réponses aux difficultés d'apprentissage dans le domaine pédagogique.* »
(Ciambrone, 2018)

Pour Thomazet (2008), les besoins éducatifs particuliers réfèrent aux « *besoins d'élèves qui, lorsque les pratiques d'intégration scolaire ne sont pas mises en place, les conduisent vers des dispositifs ségrégatifs* (Whitworth, 1999). Ce terme rassemble donc les élèves ayant besoin d'une adaptation de l'enseignement, du

fait d'une déficience (motrice, sensorielle), d'un trouble ou d'un retard mental mais aussi, plus généralement, tout élève qui, du fait de ses difficultés, peut se trouver exclu des parcours ordinaires de scolarisation. » Lorcerie (2011) n'utilise pas le terme « besoins éducatifs particuliers » mais préfère prendre en compte la manière dont les élèves tirent suffisamment profit de l'école et le changement de regard que cela implique pour le personnel éducatif.

Le concept de besoin éducatif particulier n'englobe pas les mêmes populations d'élèves entre les pays européens, selon que l'on associe aux enfants présentant des troubles de l'apprentissage les enfants en situation de handicap comme en France, les élèves ayant des difficultés de lecture comme en Allemagne ou selon que ce terme ne désigne que des élèves scolarisé.e.s dans des classes spéciales (Caraglio, 2017). La comparaison internationale n'est pas facile dans ces conditions : quels indicateurs comparer ? Comment savoir si les politiques menées pour une meilleure inclusion sont efficaces, ou plus efficaces que dans d'autres pays ? Un appel à l'harmonisation des indicateurs est lancé dans les années 2010 et des outils de comparaison de données sont disponibles sur le site de l'[Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive](#) (côté français, l'harmonisation est également nécessaire d'après le [Conseil national consultatif des personnes handicapées](#)). D'autres rapports récents se penchent sur des indicateurs structurels, également au niveau européen ([Structural indicators for inclusive systems in and around schools](#)).

En Italie, une distinction est faite réglementairement « *entre personnes porteuses de handicaps [...], personnes avec des troubles spécifiques d'apprentissage [...]* et personnes avec des besoins éducatifs spéciaux » (de Anna, 2014). À la rentrée 2017, sont scolarisé.e.s plus de 230 000 élèves en situation de handicap, soit environ 3 % de la population scolaire. La reconnaissance des « troubles évolutifs spécifiques » d'apprentissage (dyslexie, dysgraphie, dyscalculie...) donne droit selon la loi à des ressources scolaires spécifiques : des mesures compensatoires et/ou des mesures exonératoires, décidées par les enseignant.e.s et rassemblées dans un plan didactique personnalisé, mais pas d'accompagnement particulier par les enseignant.e.s de soutien. Pour la troisième catégorie, qui concerne par exemple les élèves migrant.e.s qui n'ont pas encore appris la langue italienne, un plan d'apprentissage personnalisé peut être mis en place suite à une décision collégiale des enseignant.e.s de l'établissement et apporter des mesures compensatoires et dérogatoires (Caraglio & Gavini, 2018).



Pour Ebersold et Detraux (2013), la réponse aux besoins éducatifs particuliers passe dans les faits le plus souvent par une orientation vers une organisation pédagogique particulière, se basant sur des constats de carence dans certains domaines de développement, « *faute d'une analyse opérationnelle des besoins éducatifs* ». La performance scolaire tend à résumer la notion de besoin éducatif particulier à la délivrance d'un service, à la « *consommation de ressources additionnelles nécessaires à la réussite scolaire* » (Ebersold & Detraux, 2013). C'est comme si la notion de besoin particulier remplaçait les anciennes catégorisations de handicap, mais en créant une « super catégorie » très large répondant à toute une gamme de difficultés d'apprentissage ●, avec des risques de stigmatisation ●. Les programmes, plans ou projets destinés aux élèves à [besoins éducatifs particuliers](#) en France sont ainsi constitués selon les catégories d'élèves auxquels ils s'adressent : Programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) pour les difficultés scolaires ; Plan d'accompagnement personnalisé (PAP) pour les troubles d'apprentissage ; Projet personnalisé de scolarisation (PPS) pour le handicap ; Projet d'accueil individualisé (PAI) pour les maladies.

... ET DES DEVOIRS POUR LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

La notion d'éducation inclusive implique, pour assurer les droits de l'ensemble des élèves, de changer les systèmes éducatifs. Des changements radicaux sont parfois demandés sous la pression européenne et internationale, comme une transformation profonde de l'enseignement spécialisé. Est-ce que cela est réellement possible en France ? Est-on assuré d'une meilleure efficacité pour les élèves concerné.e.s par rapport aux actuelles structures d'accueil privilégiées ?

L'école inclusive suppose de transformer les systèmes éducatifs

Le processus intégratif « se focalise sur les difficultés individuelles et met

l'élève à l'épreuve de la norme scolaire » (Caraglio, 2017). Au contraire, le processus d'inclusion provient d'une conception environnementaliste s'attachant à « *instaurer les conditions pédagogiques qui réduisent les obstacles aux apprentissages* » des élèves en situation de handicap, mais aussi de l'ensemble des élèves. L'inclusion nécessite donc une modification substantielle des pratiques par rapport à un système intégratif. En effet, « *l'intégration contribue à la démocratisation quantitative de l'éducation pour tous, mais elle ne traduit pas nécessairement une démocratisation qualitative de la réussite pour tous* » (Rousseau et al., 2015), ce que sous-tend l'inclusion scolaire ●.

Le Conseil de l'Europe (2017) avance des arguments économiques détaillés en faveur de l'école inclusive : « *Une forte concentration d'élèves vulnérables dans les mêmes établissements et les mêmes classes contraint les pouvoirs publics à mobiliser des moyens matériels et humains considérables pour répondre aux besoins des nombreux élèves qui sont susceptibles de rencontrer des difficultés d'apprentissage. De plus, la séparation accroît le taux de décrochage scolaire, a un coût élevé en termes de perte de capital humain et génère des dépenses liées à la nécessité de mettre en œuvre des programmes de seconde chance et d'autres formes d'enseignement de rat-trapage. Ces coûts pourraient être sensiblement réduits avec un système d'éducation inclusive.* »

Au niveau des recherches portant sur la comparaison des résultats des élèves placé.e.s dans une école inclusive par rapport à un système d'enseignement séparé, les résultats sont mitigés car la comparaison est extrêmement difficile à faire, avec des exemples de réussite mais un manque de preuve concernant les bénéfices de l'éducation inclusive (Hyatt & Hornby, 2017).

D'autres travaux de recherche (Tremblay, 2017) soulignent que, malgré quelques réussites exemplaires, le « détour ségrégatif » par une structure d'accueil privilé-

« Le fait de considérer l'inclusion au sens large, c'est-à-dire pour tou.te.s, entraîne le risque de ne pas reconnaître que différentes approches éducatives peuvent s'appliquer parmi ces aires de différence. Il y a aussi le risque que les intérêts des personnes en situation de handicap soient secondaires ou trop vite considérés par rapport aux intérêts d'autres groupes moins minoritaires, basés sur le genre ou le niveau socioéconomique. » (Norwich, 2014)

Armstrong lors du colloque « Le système français et les élèves à besoins éducatifs particuliers » de 2003 (communication « [Les politiques éducatives de l'inclusion : pratiques et contradictions](#) ») indique que, paradoxalement, « les effets stigmatisants de l'étiquetage » n'ont pas été supprimés par l'introduction du terme de « besoins éducatifs particuliers ». Elle fait état des discussions animées au Royaume-Uni entre les tenants de l'école inclusive, et les tenants des « special educational needs ».

Voir la vidéo de Toullec-Théry de 2018 : « [Il va en inclusion... êtes-vous d'accord ?](#) ».

Il a été montré que la séparation d'élèves du reste de leur classe pendant un temps long, que ce soit pour remédier à leurs difficultés durables ou passagères ou pour un temps privilégié en petit groupe, les stigmatisait et avait un effet négatif à long terme (Reverdy, 2017 ; Toullec-Théry, 2015).

giée ●, qu'elle soit dans ou hors de l'établissement scolaire, se révèle le plus souvent être un échec pour l'élève concerné.e. On observe ainsi une « diminution des espérances scolaires et professionnelles des parents, des professionnels, des élèves » (Tremblay, 2017), un étiquetage et une surreprésentation d'élèves issu.e.s des minorités.

Dans le cadre de ce que certain.e.s chercheur.se.s nomme « l'inclusion totale », à savoir « un processus dynamique impliquant une communauté et une école qui cherchent à créer une pédagogie de l'inclusion [...], c'est-à-dire un environnement scolaire initialement conçu pour s'adapter à une diversité d'apprenants » (Bergeron & St-Vincent, 2011), la suppression des filières et établissements spéciaux entraîne forcément l'inclusion de l'ensemble des élèves, sans distinction du type de handicap ou de besoin particulier, dans l'établissement de secteur. C'est ce que l'on retrouve dans l'article 24 de la [Convention relative aux droits des personnes handicapées](#) (ONU, 2006). Des travaux de recherche interdisciplinaires s'interrogent sur la faisabilité de cette inclusion totale dans le cas des élèves les plus fragiles, comme par exemple les élèves en situation de polyhandicap. L'exemple des élèves sourd.e.s est mentionné par Hyatt et Hornby (2017) : dans un environnement scolaire basé sur l'oral comme c'est le cas en Irlande du Nord ou en Suède, des recherches avancent que l'environnement le plus adapté à leurs besoins est une classe ou un établissement spécialisé, compte tenu de leurs difficultés spécifiques en communication et compréhension orale.

C'est alors dans la recherche de compromis que se sont tournés les travaux scientifiques : Rousseau *et al.* (2015) indiquent que l'on ne peut définir que des pratiques qui tendent vers des pratiques d'intégration ou de l'autre côté d'un continuum vers des pratiques d'inclusion (voir également Terzi, 2014, pour qui le concept d'école inclusive mérite actuellement d'être reconsidéré à l'aune d'une perspective égalitaire). Pour Bergeron et St-Vincent (2011) par exemple, il existe une troisième approche prise notamment par le Québec dans les

années 2000, l'inclusion partielle : « l'inclusion partielle appuie le maintien de services ségrégués pour certains élèves tout en privilégiant le placement en milieu ordinaire pour que l'élève puisse atteindre ses objectifs d'apprentissage. [L'objectif est] de fournir une éducation de qualité à tous et d'assurer des environnements scolaires favorisant l'apprentissage de tous les élèves » (Bergeron & St-Vincent, 2011).

Hornby (2015) propose le concept d'« éducation spéciale inclusive » (*inclusive special education*), pour lutter contre l'inclusion totale qui n'est selon lui pas possible en pratique. Ce terme provient du système spécialisé finlandais, dans lequel environ 22 % des enfants bénéficient d'un enseignement spécialisé partiel et 8 % d'un enseignement spécialisé à temps plein : « la définition de l'éducation inclusive spécialisée implique d'éduquer les enfants à besoins éducatifs particuliers et en situation de handicap dans le cadre le plus inclusif possible [...], avec l'objectif global d'atteindre le plus haut niveau d'inclusion dans la société pour tous ces jeunes. Cela implique que les enseignant.e.s des établissements spécialisés et des classes spécialisés aident les établissements ordinaires à mettre en place un enseignement efficace pour les élèves à besoins éducatifs particuliers et en situation de handicap, tout continuant d'enseigner efficacement aux enfants qui ont des besoins très importants et qui ont besoin d'être éduqués dans le cadre de l'enseignement spécialisé. »

Dans un rapport récent, l'UNESCO (2017) invite les pays à examiner eux-mêmes la place réelle de l'inclusion et de l'équité dans leurs politiques à travers quatre



dimensions (concepts, déclarations de politique, structures et systèmes, pratiques). Par exemple, pour évaluer le rôle des prestations spécialisées (écoles et unités spéciales ●) dans la promotion de l'inclusion, les pays peuvent répondre aux questions suivantes :

- « Dans quelle mesure les écoles et unités spéciales partagent-elles une interprétation commune de l'inclusion et de l'équité ?
- Dans quelle mesure les élèves des écoles et unités spéciales ont-ils l'occasion de participer à des activités au sein d'écoles ordinaires ?
- Dans quelle mesure l'expertise à disposition dans les cadres spécialisés est-elle également à la disposition des enseignants d'autres écoles ? »

Accepter la différence dans l'objectif d'une société inclusive

Concernant le handicap, une vision anthropologique proposée à travers l'exemple italien par Goussot et Canevaro (2010) relativise la vision prédominante de la personne handicapée dans notre société occidentale, en la situant dans la culture et l'histoire de cette personne. Les processus d'intégration des personnes handicapées dépendent des conceptions de la santé et de la maladie, de ce qui est normal ou anormal, conceptions qui diffèrent selon les cultures. Le handicap peut tour à tour être interprété comme un signe de pathologie, ou un signe divin, ou être associé à des croyances populaires comme c'est le cas en Italie du Sud. Au-delà de l'élève, c'est bien le ou la futur.e adulte et son inclusion dans la société qui est concerné.e.

« Ainsi les modes de scolarisation des enfants perçus ou désignés comme "handicapés", étroitement liés au processus de catégorisation sociale de ce public, a toujours constitué un enjeu essentiel et un miroir pour la société. » (Ferreira de Oliveira et al., 2018)

Le choix de l'Italie de fermer les institutions interroge encore aujourd'hui : faut-il désinstitutionnaliser ? La notion d'institution est définie par exemple par la Coalition européenne pour la vie dans le tissu social (ECCL) : « *Tout endroit où des individus que l'on a étiquetés "handicapés" sont isolés, soumis à une ségrégation et/ou forcés de vivre ensemble est une institution. Une institution est aussi tout endroit où les gens n'ont pas, ou ne sont pas autorisés à exercer le contrôle de leur propre vie, y compris de leurs décisions de tous les jours. Une institution n'est pas seulement définie par sa taille.* » (Conseil de l'Europe, 2012)

Ce même Conseil de l'Europe (2017) nous rappelle que les enfants en situation de handicap sont particulièrement concerné.e.s par la ségrégation scolaire. Or, l'école de secteur peut se révéler être une institution si elle entraîne une ségrégation de certain.e.s élèves. Des travaux de recherche s'orientent alors vers la « *conception de nouveaux contextes* » plutôt qu'une réelle désinstitutionnalisation (Goussot & Canevaro, 2010 ; voir également le [rapport Évaluation du fonctionnement en dispositif intégré des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques \(ITEP\) et des perspectives d'extension](#) datant de 2018).

Plus largement que pour les élèves en situation de handicap, l'idée que les difficultés des élèves proviennent d'abord de leurs caractéristiques propres est très répandue dans l'école : « *soit qu'il s'agisse de problèmes de cognition ou de comportement, soit qu'il s'agisse de sa socialisation familiale, sociale, culturelle, on s'accorde très majoritairement pour dire qu'il y a quelque chose qui ne va pas chez [les élèves]* » (Roiné, 2014). Ces interprétations rapides remontent à la constitution même de l'adaptation scolaire. De plus, des disciplines scientifiques se sont spécialisées et ont trouvé une sorte de légitimité dans l'école ● : certaines ont ainsi accru leur zone d'influence, comme la « *psychologie différentielle au début du XX^e siècle ; [la] neuro-psychiatrie infantile dans les années 1950 ; [la] psychanalyse dans les années 1960 ; [la] psychologie cognitive dans les années 1980 et [les] neuro-*

La littérature internationale utilise plutôt le terme anglais « special » pour qualifier à la fois l'enseignement spécialisé et les établissements spécialisés ou médicoéducatifs, mais aussi l'enseignement adapté : en un mot tout ce qui est extérieur à l'établissement de secteur.

« *Curabilité ou incurabilité, indigence ou incapacité, assistance ou instruction, action sociale ou éducation sont des enjeux qui articulent ce qui paraît buissonnant dans les désignations évoquées. En arrière-plan se profile celui de déterminer qui détient le savoir et à qui appartient le pouvoir sur le corps déficient.* » (Stiker, 2009)

ciences dans les années 2000 » (Roiné, 2014 ; Morel, 2014).

L'école inclusive correspondant à l'adaptation de l'école aux profils de ses élèves et à la réponse à leurs besoins, c'est bien au niveau de l'établissement et de la communauté locale que la focale est mise, en tant qu'échelon premier d'une société inclusive ●. En effet, « l'idée d'inclusion appelle un postulat (un principe), une finalité (un objectif) et une méthode (des moyens). Le postu-

lat est celui de la possible participation liée à l'appartenance à une commune humanité. La finalité est la participation effective de toutes et tous, quelles que soient leurs caractéristiques [...]. La méthode consiste à ancrer les politiques, dispositifs et pratiques par référence aux capacités restantes et émergentes (ressources, compétences), en tricotant une réponse ajustée (personnalisée) aux besoins, aspirations et projets de chacun. » (Frétygné, 2013)

Une [revue](#) des travaux de recherche portant sur le lien entre éducation inclusive et société inclusive et datant de 2018 se trouve sur le site de l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive. Voir également côté handicap les [dernières avancées](#) dans les droits fondamentaux datant de janvier 2019 (droit de vote, de se marier ou de se pacser pour les personnes sous tutelle), ainsi que le fait de limiter les demandes de reconnaissance du handicap (droits à vie, voir le rapport « [Plus simple la vie](#) » à ce propos).

Felder (2018) encourage à appréhender l'éducation inclusive non par ses seuls aspects techniques (mesures compensatoires notamment) mais comme un projet éthique toujours à construire, en plaçant la barre plus haut que les droits à l'éducation, qui souvent garantissent le minimum éducatif. C'est une approche à la fois descriptive et normative, qui cherche à appréhender les dilemmes et difficultés que rencontre l'éducation inclusive, comme la tension entre curriculum pour tou.te.s et différenciation. Il faut aborder à la fois la nature même de l'éducation inclusive, vue à tous les niveaux, et les difficultés rencontrées dans la mise en place de l'inclusion. « Une des tâches de l'éducation inclusive devrait être de permettre la reconnaissance des individus de plusieurs manières, non seulement en termes de respect ou de droits, mais aussi en développant des amitiés solides, des relations de confiance entre les partenaires pour rendre possible l'estime de ces individus. » (Felder, 2018)

Dans ce cadre, quel positionnement épistémologique adopter pour rendre pratiquement possible le projet inclusif ? Sur quels savoirs et expériences s'appuyer ou ne pas s'appuyer ? Pour Bonvin *et al.* (2013), l'approche suivant un « modèle d'inclusion total » implique une approche sociopolitique, « un changement social important tant au sein des établissements scolaires que de la communauté », changement qui doit être accompagné pour que les enseignant.e.s puissent développer des pratiques plus inclusives que leurs pratiques « traditionnelles » et faire tomber les barrières structurelles entre les groupes d'élèves. Cette approche ne s'occupe guère des spécificités des difficultés d'apprentissage des élèves, qui devraient s'estomper avec « une pédagogie qui permette d'amener les élèves à apprendre ensemble plutôt que séparés pour faire avancer l'idéal d'inclusion ».

COMMENT FAVORISER L'APPRENTISSAGE DANS L'ÉCOLE INCLUSIVE ?

Comment prendre en compte les différentes valeurs de l'école inclusive dans le quotidien de la classe ? Comment surmonter les difficultés que posent la mise en place de l'école inclusive ? Curchod-Ruedi *et al.* (2013) sous-tendent qu'elle suppose une coopération exemplaire du côté des acteurs et actrices intervenant dans ou hors de l'école (et dont les cultures professionnelles sont très différentes), une implication forte des familles (alors que les relations famille-école sont en général compliquées) et des prises de risque par les enseignant.e.s dans le quotidien de leur classe. Moreau de Bellaing (2010) évoque les principes sur lesquels



repose la scolarisation, dans le cadre des enfants en situation de handicap : la précocité (âge auquel les enfants en situation de handicap sont pris en charge ●), la proximité, la continuité et la prise en compte des différents réseaux.

Pour répondre au plus près des particularités de chaque élève, les résultats des recherches portant notamment sur le domaine de l'enseignement spécialisé sont utilisés, pour chercher les pratiques efficaces en matière de gestion de la diversité des élèves, notamment du côté de la différenciation, de la prise en compte de la coexistence éventuelle des problèmes médicaux et des difficultés d'apprentissage. Pour Warnock (2005), c'est d'abord l'engagement dans l'apprentissage, dans « *l'entreprise éducative commune d'apprentissage* », qui compte pour les élèves, dans le lieu « *où ils ou elles apprennent le mieux* ».

« *Dépasser l'apologie de la diversité pour la traduire en action, mais en se gardant de la survalorisation actuelle de l'individu au détriment du collectif, donc en veillant à ce que la pédagogie différenciée se conjugue avec une pédagogie de groupe soucieuse de lien social.* » (Garel, 2010)

Norwich (2014) résume ces préoccupations professionnelles sous la forme de deux dilemmes :

- le dilemme de la différence : la différence comme apport, liée à la nécessité d'assurer des ressources supplémentaires pour améliorer l'offre, ou comme stigmatisation, liée à la nécessité d'éviter la dévalorisation des élèves. Cela concerne la catégorisation des élèves, l'adaptation du curriculum et l'intégration des élèves dans les établissements ou classes spécialisées. Des pays ont d'ailleurs limité la stigmatisation en adoptant une approche minimale de catégorisation (Terzi, 2014) ;
- le dilemme concernant les tensions

entre participation de tous les enfants, en vue de leur socialisation, et protection pour certains enfants.

« *Cette pluralité de valeurs ne permet pas de trouver des solutions universelles aux tensions engendrées et, par conséquent, l'effort éthique et plus pratique de l'éducation inclusive consiste à viser des "résolutions qui combinent autant que possible des valeurs plurielles".* » (Terzi, 2014)

PROJET PERSONNALISÉ POUR LE PARCOURS DE L'ÉLÈVE

Chaque type de besoin éducatif particulier ● appelle dans les textes officiels des projets ou programmes particuliers : les élèves atteints de troubles de la santé peuvent bénéficier d'adaptations notifiées dans un Projet d'accueil individualisé (PAI) ; les enfants « *qui connaissent des difficultés scolaires durables ayant pour origine un ou plusieurs troubles des apprentissages et pour lesquels des aménagements et adaptations de nature pédagogique sont nécessaires* » peuvent mettre en œuvre un Plan d'accompagnement personnalisé (PAP) ; enfin un programme destiné à « *aider un élève à développer ses connaissances peut prendre la forme d'un PPRE. Ce programme permet de coordonner une prise en charge personnalisée et peut intervenir à n'importe quel moment de la scolarité obligatoire. Il diversifie les aides proposées qui vont de la différenciation pédagogique dans la classe aux aides spécialisées.* » Il s'adresse également aux [élèves à haut potentiel](#). Pour les enfants qui viennent d'arriver en France ou issus de familles itinérantes, en coordination avec les Centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV), des dispositifs comme les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) ou l'enseignement à distance avec le CNED peuvent être envisagés. Pour l'élève en situation de handicap, le [projet personnalisé de scolarisation](#) (intégré dans le plan personnalisé de compensation de l'élève en situation de handicap) propose un parcours de formation et assure la cohérence

Un [rapport récent](#) du Conseil de l'enfance et de l'adolescence (2018) montre que les enfants en situation de handicap entre 0 et 6 ans sont toujours inégalement pris en charge : à 3 ans, 30 à 40 % de ces enfants ne seraient pas scolarisés, avec un rattrapage observé à l'âge de 4 ans où environ 95 % des enfants sont scolarisés, dont 20 % à temps partiel. Dès la rentrée 2019, la scolarisation obligatoire à 3 ans « *devrait impliquer la scolarisation de 1 800 à 2 000 enfants en situation de handicap supplémentaires* ».

Les difficultés à définir et à diagnostiquer les besoins éducatifs particuliers se retrouvent dans les décisions d'orientation des élèves. Dans une étude de 2010, Tremblay (cité par Ebersold & Detraux, 2013) « *dénombre plus de 70 facteurs ayant conduit à l'orientation d'élèves présentant des troubles de l'apprentissage vers l'enseignement spécialisé, ces critères allant de motifs psychopédagogiques à des motifs psychoaffectifs, en passant par des raisons sociales ou de mal être psychologique* ».

Un rapport du Conseil de l'enfance et de l'adolescence (2018) chiffre entre 60 000 et 70 000 le nombre d'enfants de moins de 7 ans aujourd'hui pris en charge à différents titres : allocation d'éducation de l'enfant handicapé (AEEH), projet personnalisé de scolarisation (PPS) ou suivis par les centres d'action médicosociale précoce (CAMSP). Le Conseil de l'enfance et de l'adolescence estime en outre qu'il y a un « besoin d'accompagnement plus précoce pour 30 000 à 40 000 enfants supplémentaires, toutes réponses confondues ».

des accompagnements et des aides éventuellement nécessaires ●. S'appuyant sur une évaluation globale de la situation et des besoins de l'élève, il peut induire un accompagnement thérapeutique ou rééducatif, l'attribution d'un auxiliaire de vie scolaire ou de matériels pédagogiques, une aide aux équipes pédagogiques par un emploi vie scolaire. Le projet person-

nalisé de scolarisation est révisé tous les ans par l'équipe de suivi de la scolarisation, incluant la famille et les professionnel.le.s concerné.e.s. Son élaboration est notamment du ressort de l'enseignant.e référent.e, qui suit l'élève en situation de handicap, fait l'interface entre les familles, l'école et la maison départementale des personnes handicapées (MDPH).

« De manière schématique, on peut repérer cinq groupes d'itinéraires à l'intérieur desquels se distribuent les parcours singuliers de chaque jeune :

- les parcours des enfants et adolescents admis en IME, porteurs de déficiences intellectuelles légères ou moyennes, parcours dont le poids statistique, plusieurs fois relevé, masque parfois les particularités des autres situations ;
- les parcours des élèves accompagnés par les ITEP, qui, malgré des écarts sensibles, composent une population spécifique, avec une relation à l'école et des besoins de formation caractéristiques ;
- les parcours des jeunes les plus lourdement handicapés, quelle que soit la structure qui les accueille (IME, IEM, etc.), dont le devenir ne peut être pensé et préparé que dans un environnement très protégé et médicalisé ;
- les parcours des élèves hospitalisés sur des durées plus ou moins longues, mais dont la scolarité se construit généralement dans un établissement ordinaire ou en référence à celui-ci ;
- les parcours des jeunes, accompagnés par des établissements spécialisés pour répondre aux handicaps sensoriels, parcours très différenciés et accomplis dans un environnement spécifique, peu comparables aux autres. » (Wickers et al., 2015)

En réfléchissant à la notion de parcours de l'élève combinée avec celle de besoin éducatif particulier, Ebersold et Detraux (2013) dénoncent une perspective égocentrée de l'école qui, en plaçant l'élève et ses besoins au centre, en oublie les besoins des professionnels, besoins de formation et d'adaptation nécessaires à leur pleine coopération pour justement trouver les réponses aux besoins des élèves : « [cette perspective égocentrée] les conduit par exemple à structurer les modalités de collaboration autour de la définition de la vision légitime du problème social qui spécifie l'élève et les place dans une situation de concurrence [...] pour détenir le pouvoir de définition du problème à résoudre. » Ces deux auteurs proposent donc une autre approche plaçant le devenir de l'enfant au centre des préoccupations pour ne plus considérer séparément l'élève et son environnement. En ce sens, l'inscription sociale des élèves à besoins éducatifs

particuliers est indispensable à leur scolarisation, tout autant que ses possibilités de développement à venir. C'est prendre en compte l'élève comme acteur ou actrice de son propre parcours dans une démarche interactive, et c'est par la même occasion mettre à distance une approche centrée sur les déficiences. St-Vincent et al. (2017) préconisent également de prendre les enfants et les jeunes au sérieux en leur donnant la parole, au-delà des avis des différent.e.s intervenant.e.s et sans limitation (dans les textes officiels, de l'UNICEF par exemple, les limitations concernent leur âge, leur maturité, la possibilité de disposer de leur propre vision, etc.). Cette parole est fortement liée à l'autonomie de l'enfant, mais aussi au contrôle des parents. Ebersold et Detraux (2013) expliquent que cette « approche polycentrée » s'inscrit dans une logique de réseau qui nécessite une coordination avec l'enfant et sa famille, une mise en commun des spécificités de



chaque partie prenante, mais aussi la reconnaissance des logiques identitaires des professionnel.le.s impliqué.e.s.

Dans le département de la Seine-Saint-Denis, il existe depuis 2008 un « *pacte territorial engagé entre l'état et les entreprises signataires [qui] vise à permettre à des élèves handicapés d'accéder à un emploi à leur sortie du lycée professionnel* », dans lequel ces élèves préparent un CAP « *sur une période comprise entre deux et quatre ans, définie dans le projet de formation individualisé* ». Cet exemple parmi d'autres montre concrètement comment le parcours de chaque élève doit être pensé à l'échelle locale et sur un plus long terme que la scolarité obligatoire, même si ce [dispositif](#) datant de 2008 s'adressait uniquement à une petite partie des élèves en situation de handicap. Une des [recommandations](#) du Conseil national consultatif des personnes handicapées en 2017 est effectivement de mieux accompagner sur le terrain la mise en œuvre du cadre législatif et réglementaire pour combler les écarts existants sur le territoire français.

Les élèves doivent par ailleurs être amené.e.s par leur école à se percevoir en tant que citoyen.ne à part entière, c'est l'effet d'affiliation ● décrit par Ebersold (2015), et développer ainsi leur estime de soi, qui combine la reconnaissance même de la valeur de la personne et la valeur de son apport à la société. Le manque de reconnaissance peut donc provenir non seulement des attitudes vis-à-vis des personnes concernées, mais aussi des institutions sociales qui accordent un statut inférieur aux personnes en situation de handicap ou désavantagées au sens large. Ce sont donc des valeurs culturelles préexistantes qui empêchent l'égalité ● (Felder, 2018). L'exemple d'élèves

sourd.e.s est évoqué par Norwich (2014), certain.e.s élèves ne voyant pas la surdité comme un handicap, mais comme des différences de langue et de culture, beaucoup se voyant plutôt dans une position intermédiaire. S'ils ou elles ne se considèrent pas comme en situation de handicap, ils et elles acceptent en revanche des subventions de soutien aux personnes handicapées sans y voir aucune contradiction.

« *Les individus doivent d'abord être intégrés au niveau sociétal ou communautaire pour pouvoir jouir de leurs libertés et de leurs droits fondamentaux. Et c'est très important pour la vie des individus de disposer d'un certain degré de liberté pour décider dans quel endroit ils souhaitent être inclus et à quoi ils désirent être associés.* » (Felder, 2018)

Des travaux de recherche évoquent la difficulté des relations entre certain.e.s élèves en dehors de la classe, car « *la classe ordinaire peut représenter une source de stress chez les élèves* » (Rousseau et al., 2015). En particulier, pour les élèves qui ont des difficultés émotionnelles, sociales et comportementales, les travaux de recherche de Rousseau et al. (2015)  mettent certaines réserves sur une pleine inclusion et « *une prise de décision éclairée s'appuyant sur une étude de cas devrait être envisagée avant l'arrivée de l'élève en classe ordinaire* ».

ACCOMPAGNER COLLECTIVEMENT DANS L'APPRENTISSAGE

Si les enseignant.e.s, souvent vu.e.s comme étant des « *acteurs clés du processus inclusif* », se représentent les élèves en fonction de leurs capacités et non de leurs limites et qu'ils ou elles adoptent une attitude positive vis-à-vis des élèves ●, cela constitue une condition favorable au développement de pratiques

Ainsi « *la concrétisation du droit à l'éducation est-elle indissociable de l'effet d'affiliation du processus de scolarisation, notamment au regard des possibilités données d'être à parité de participation, c'est-à-dire de se penser aussi respectable et estimable que tout un chacun* » (Ebersold, 2015).

Dans ce cadre, et en suivant les travaux de De Martino, Goussot et Canevaro (2010)  voquent le handicap comme une « *altération du devenir vital* » : ne pas s'intéresser ou nier les relations sociales ou les potentialités d'une personne en situation de handicap revient à la définir comme un « * tre agi par les autres* » et non qui agit par lui-même, donc qui devient en quelque sorte dépossédé de son parcours, sans lien avec sa propre culture.

D'après Le Laidier (2018), plus de huit enseignant.e.s sur dix accueillent sans hésitation un élève en situation de handicap dans leurs classes. Mais « *la posture des acteurs scolaires qui œuvre au sein de l' cole peut être défavorable aux pratiques inclusives. [...] Les craintes relatives au changement de rôles que peuvent entraîner les pratiques plus inclusives constituent un frein important* » (Rousseau et al., 2015).

inclusives, de même que l'utilisation de pratiques collaboratives entre les élèves (soutien, protection, modelage...) et entre les différent.e.s professionnel.le.s et les parents (« *reconnaissance de leurs efforts en soutien à leur enfant* », Rousseau et al., 2015). La collaboration avec les

familles soulève des problématiques centrées sur la place que l'école leur accorde dans la scolarisation de leurs enfants et sur le sentiment de subir un jugement de la part des différent.e.s professionnel.le.s.

Chamak (2009) revient sur l'historique des relations difficiles entre les familles des enfants autistes et la psychanalyse, suite à une enquête ethnographique de plusieurs mois sur le fonctionnement d'un hôpital de jour, pour comprendre « *comment les parents ont-ils été conduits à se sentir culpabilisés par ceux-là mêmes qui devaient les aider et comment ont-ils été attirés par les approches éducatives et comportementales* ». Les résultats indiquent des relations entre parents et psychiatres souvent asymétriques, avec un jugement des dernier.e.s sur les premier.e.s, au contraire de ce qu'il se passe dans un autre hôpital étudié du Québec, « *où les professionnels, et notamment les travailleurs sociaux, jugent les parents à leur capacité à se former et à reproduire au domicile ce qui est préconisé par les professionnels. L'objectif est de valoriser les compétences des parents, même quand ceux-ci sont "défaillants". Les injonctions indiquant aux parents ce qui est attendu d'eux sont très fortes, mais facilement identifiables, alors que les questions des psychanalystes leur donnent souvent le sentiment d'être incompetents. [...] L'attitude optimiste des comportementalistes tranche avec le pessimisme des psychiatres d'orientation psychanalytique.* » (Chamak, 2009)

Dans le cas du secondaire, Rousseau et al. (2015) soulignent comme conditions favorables au développement de pratiques inclusives le « *leadership de la direction, la posture de l'enseignant et la culture de collaboration* », la première valorisant le changement et la prise de risque, et permettant la mise en œuvre des possibilités de soutien et de collaboration. Les conditions défavorables concernent en partie l'organisation scolaire du secondaire, et en particulier son absence de flexibilité, « *l'alternance entre la classe ordinaire et les services adaptés [qui] nuisent à la pleine participation scolaire et sociale des élèves* » (Rousseau et al., 2015 ; Rey, 2016).

Une coopération au plus près de l'apprentissage des élèves

Selon les pays, les *teaching assistant*, accompagnant.e d'élèves en situation de handicap (AESH), aide-enseignant.e, enseignant.e-ressource ou enseignant.e

spécialisé.e, orthophoniste ou logopédiste, psychologue, travailleur.se social.e, physiothérapeute, ergothérapeute, éducateur ou éducatrice spécialisé.e, etc., apportent une aide individuelle au plus près des élèves, pour les accompagner spécifiquement dans leur apprentissage, et les enseignant.e.s gèrent l'ensemble du groupe classe. Une étude comparative des contextes suisse et québécois (Allenbach et al., 2016) montre qu'il faut aller au-delà de ce travail en parallèle et coopérer pour mettre en place l'aide individuelle pour un.e élève en particulier dans une classe particulière, avec un.e enseignant.e en particulier, ce qui suppose un travail commun remettant à chaque fois en discussion ce que chaque intervenant.e envisage de faire et ce qui est le mieux pour l'ensemble de ces élèves. Une autre étude (Toullec-Théry & Nédélec-Trohel, 2010) insiste sur la nécessité d'anticiper à deux voix les enjeux d'apprentissage avant de définir les moyens d'accom-



pagnement : la dimension didactique ne doit pas être oubliée car c'est d'une situation d'apprentissage que découle la proposition des besoins spécifiques. La coopération entre ces professionnel.le.s à l'intérieur même de la classe ne doit en revanche pas, comme l'évoque Toullec-Théry (2013) à propos des auxiliaires de vie scolaire, mettre un frein aux pratiques inclusives et à la pleine reconnaissance des missions dévolues au final à l'enseignant.e de la classe.

En Italie, dans une première phase d'observation, l'enseignant.e de soutien organise avec l'enseignant.e principal.e de la classe dans laquelle il ou elle est affecté.e la programmation didactique de toute la classe, en prenant en considération les besoins éducatifs de la classe. Une phase initiale d'évaluation, en commun avec les services sociaux et sanitaires ainsi qu'avec la famille étudie « la fonctionnalité et les potentiels des élèves handicapés », pour préparer le plan individuel et personnalisé, qui « doit mettre en évidence les points de contact avec le programme national et celui de l'école, doit prendre en considération les rapports avec les pairs et identifier les points de raccord et de force dans l'activité didactique à effectuer avec toute la classe. [...] La présence d'élèves handicapés dans une classe prévoit la réduction du nombre d'élèves à 20, et exceptionnellement jusqu'à un maximum de 25 par classe. » (de Anna, 2014)

Pour confronter ces professionnel.le.s à la situation d'apprentissage, leurs attentes doivent être explicitées et la coopération doit être « forcée » pour envisager « un éventail de modes d'intervention collaboratifs et inclusifs, même dans un contexte où existent des structures séparatives », comme

c'est le cas en Suisse (Allenbach *et al.*, 2016 ; Gibert, 2018). Dans ce pays, suite à l'apparition des services de soutien pédagogique pour l'école primaire et l'école secondaire ● (SSP) dans les années 1980, l'enseignant.e de soutien est considéré.e comme expert.e de la difficulté scolaire, personne à qui l'enseignant.e de la classe délègue cette problématique.

Prenons l'exemple des élèves présentant des troubles émotionnels et comportementaux (TEC), qui représentent par exemple en Suisse 0,65 % des élèves concerné.e.s. Ils ou elles sont susceptibles de rencontrer des difficultés scolaires, des problèmes relationnels à l'école et de décrocher. Ils ou elles sont scolarisé.e.s en majorité dans des classes spéciales ou des écoles spécialisées, et leur inclusion scolaire est parfois jugée inappropriée puisque les comportements agressifs et perturbateurs sont perçus comme étant particulièrement difficiles à gérer par les enseignant.e.s (Gaudreau, 2011 ; Schürch & Doudin, 2014). Une compilation des recherches indique que les stratégies behavioristes qui sont les plus utilisées face à des comportements inadéquats de ces élèves sont plutôt efficaces mais sur le court terme. Les approches cognitivocomportementales (entraînement à l'autorégulation ou à la gestion de l'agressivité) sont efficaces à plus long terme, ainsi que le travail sur l'amélioration du sentiment d'efficacité personnelle des enseignant.e.s (Gaudreau, 2011). Au-delà de la recherche de pratiques efficaces centrées sur les élèves, Schürch et Doudin (2014) prônent une approche systémique sur le modèle existant des équipes-écoles, développant au Canada un réseau de professionnel.le.s (enseignant.e.s spécialisé.e.s, psychologues), en lien avec les familles, qui dépasse l'individu pour aborder l'établissement scolaire et sa culture : les résultats montrent que presque tou.te.s les enseignant.e.s « sont positifs quant à la présence de ces élèves en classe régulière, même si seulement la moitié de ces professionnels ont constaté un changement dans

« Représentant des pôles psychopédagogiques institutionnels à l'intérieur de l'école, les SSP disposent d'une organisation cantonale de coordination et de supervision. Ces services sont organisés en équipes développant leur action dans une région particulière. Chaque équipe est coordonnée par un responsable, titulaire d'un Master universitaire en psychologie ou en sciences de l'éducation, et réunit des enseignants de soutien (avec la même formation) ainsi que des orthophonistes et des psychomotriciens, dans le cas des équipes travaillant dans le contexte de l'école primaire. » (Bocchi, 2014)

leurs comportements ». Il est également noté une amélioration des comportements des élèves concerné.e.s et des relations familiales grâce à la continuité des interventions mises en place à l'école. Gaudreau (2011) insiste quant à elle sur l'importance de la prévention pour ne pas laisser s'installer les difficultés.

Un co-enseignement entre enseignant.e.s

Le co-enseignement implique, pour Benoit et Angelucci (2011), la co-instruction (présence commune dans la classe), mais également la co-planification et la co-évaluation entre enseignant.e.s. Dans le cadre de l'école inclusive, il implique un partenariat régulier entre un.e enseignant.e de la classe et un.e enseignant.e spécialisé.e (ou un.e autre spécialiste) pour répondre aux besoins d'un groupe hétérogène d'élèves, en évitant ainsi le découpage du temps d'enseignement entre plusieurs lieux et plusieurs intervenant.e.s. Faisant le bilan des études mesurant l'efficacité du co-enseignement, Benoit et Angelucci (2011) indiquent que certains travaux de recherche montrent de meilleurs résultats en mathématiques et en langue maternelle pour les élèves scolarisé.e.s dans des classes où se pratiquent le co-enseignement par rapport à des établissements spécialisés ; d'autres travaux ne montrent pas de différence significative sur la réussite des élèves ; d'autres encore mettent en lumière l'importance du comportement de leurs pairs sur celui des élèves en situation de handicap ainsi qu'une meilleure estime de soi. Benoit et Angelucci (2011) indiquent également que, sans surprise, le co-enseignement est une modalité pédagogique accordant une plus grande attention aux élèves, d'où certains bénéfices profitant à l'ensemble des élèves de la classe, voire à la dynamique collective de l'établissement, à condition que s'établisse « *un authentique partenariat de collaboration entre les enseignants de classe ordinaire et les enseignants spécialisés* » (Benoit & Angelucci, 2011).

À travers le co-enseignement, c'est pour Benoit & Angelucci (2011) le soutien à l'enseignant.e qui est le plus à même de répondre favorablement aux besoins des élèves : « *Nous entendons par soutien à l'enseignant le fait que le coenseignement fournit la possibilité de se former mutuellement, d'échanger des expertises, des informations pertinentes et des conseils, de réfléchir sur les difficultés liées au contexte professionnel, d'adopter une position réflexive et de partager la responsabilité de répondre aux besoins de tous les élèves* ».

En Italie, un rapport de 2011 (cité par Ianes & Demo, 2013) propose de transformer le rôle de l'enseignant.e de soutien : « *85 % des enseignants de soutien pourraient devenir des professeurs de la classe à part entière tandis que 15 % deviendraient des spécialistes de l'inclusion exerçant un rôle de conseil auprès de leurs collègues.* » Il s'agit ainsi de combiner une approche de co-enseignement et une approche de conseil de spécialistes pour accompagner de ces deux façons, au mieux, l'équipe pédagogique accueillant des élèves à besoins particuliers. Tremblay (2017) s'interroge justement sur ce qui fait la spécificité de l'enseignement spécialisé : est-ce qu'il y a bien un enseignement spécialisé ? Est-ce la manière de faire qui est spécialisée ? Il dégage sept caractéristiques de ce type d'enseignement : un enseignement individualisé, des séries de tâches soigneusement séquencées ; l'emphase mise sur l'éveil et la stimulation des sens de l'enfant ; un arrangement méticuleux de l'environnement de l'enfant ; des récompenses immédiates pour des comportements corrects ; une intervention individuelle pour le développement de compétences fonctionnelles ; la conviction que chaque enfant doit être poussé au maximum de ses possibilités.

Il existe pour Tremblay (2017) deux fonctions de l'enseignement spécialisé : une

● Voir Reverdy (2017) et Toutlec-Théry (2015).

● Il existe des sites, comme ecole-inclusive.org, qui ont pour objectif la sensibilisation des publics scolaires.

● Ce qui peut ressembler au modèle du « [Plus de maitres ses que de classes](#) », mais dans lequel les deux enseignant.e.s sont de la même manière enseignant.e de la classe.



fonction pédagogique (prendre en charge de manière adéquate les élèves ayant des besoins spécifiques) et une fonction sociopolitique (« une réponse à l'incapacité de l'enseignement primaire ordinaire de prendre en charge ces élèves et de permettre leur réussite »). Cette deuxième fonction, qui sert de soupape aux systèmes scolaires, entrainerait un cercle vicieux où plus l'école ordinaire utilise les structures de l'enseignement spécialisé, moins elle est à même de faire face à des difficultés scolaires et plus elle orientera de nouveaux cas vers l'enseignement spécialisé. C'est le même effet que l'on retrouve dans les travaux de Roiné (2014), qui précise que les enseignant.e.s, face à la difficulté scolaire, légitiment leur action en prenant appui sur le champ de l'adaptation et ont tendance ainsi à penser à travers la psychologisation de l'échec scolaire. « Bien enseigner revient ainsi à placer le centre de gravité, non pas dans les savoirs à transmettre ou les situations d'enseignement susceptibles d'en favoriser l'appropriation, mais dans le cerveau de l'enfant lui-même. [...] Postuler des spécificités cognitives des élèves en difficulté nous semble dès lors quelque peu hasardeux. »

Une formation commune pour rapprocher les cultures professionnelles

Rousseau et al. (2015) montrent par une méta-synthèse de 51 articles sur la thématique de l'intégration et de l'inclusion que « l'enseignement à une diversité d'élèves ne repose pas uniquement sur l'expertise des spécialistes de l'adaptation scolaire, mais met plutôt à profit l'ensemble des expertises de l'ensemble des acteurs qui gravitent autour des élèves ». C'est donc à un rapprochement des formations des enseignant.e.s, spécialisé.e.s ou non, qu'invitent Benoit et Angelucci (2011) pour développer une culture commune débouchant sur une plus grande facilité ultérieure à co-enseigner ●, et également à une plus grande centration sur le travail coopératif en formation initiale et continue de tou.te.s les enseignant.e.s, spécialisé.e.s ou non ● (Ramel & Noël,

2017). Cela revient à « rétablir une problématique plus interhumaine et moins inégalitaire entre intervenants et personnes concernées ; abaisser des barrières historiques, institutionnelles et idéologiques, notamment celles qui survivent entre le monde scolaire et celui de l'éducation spécialisée. Ce qui impliquerait une politique volontariste des métiers, contrant la tendance aux emplois de bas niveau de qualification » (Chauvière, 2018).

« On ne peut pas espérer que, [dans le contexte du département de la Seine-Saint-Denis], des solutions clés en main résolvent les problèmes. On ne peut espérer non plus qu'ils soient résolus par des structures particulières qui éloigneraient les difficultés [...]. Le principal parti qu'il convient de prendre est celui de la résolution des difficultés sur place, dans les classes dans une perspective inclusive en consolidant les professionnels face à ce qu'ils ont à résoudre avec leurs élèves au sein des groupes dont ils ont la charge. Il est de ce point de vue essentiel que l'accompagnement, la formation, l'animation pédagogique soient bien orientés par cette perspective. Il convient aussi que les partenariats soient développés pour créer des complémentarités bien assumées et fécondes. Enfin, c'est par l'implication des acteurs dans des projets que l'on peut le mieux espérer faire évoluer la résolution des difficultés rencontrées. » (Bablet, 2011)

Le projet « Formation des enseignants pour l'inclusion » (FEPI, 2009-2012, porté par l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive) a créé un « [Profil des enseignants inclusifs](#) » qui peut être utilisé en Europe comme « un outil à étudier et à développer suivant des méthodes adaptées spécifiquement aux différents contextes du système

On peut citer à ce propos l'initiative de l'INSHEA et de plusieurs ministères visant à expérimenter des formations conjointes entre tou.te.s les professionnel.le.s intervenant dans le champ du handicap, voir à ce propos le colloque « [Coopérer pour scolariser](#) » de juin 2018.

Lerch (2009) préconise que la formation à l'école inclusive des corps d'inspection prenne en compte les différences entre le premier degré (formation dispensée depuis une cinquantaine d'années) et le second degré, dans lequel la première formation date de 2008.

de formation initiale des enseignants propres à chaque pays ». Le Profil se centre autour de quatre valeurs fondamentales :

- valoriser la diversité des élèves ;
- accompagner tou.te.s les apprenant.e.s ;
- travailler avec les autres ;
- se former en formation professionnelle continue.

Des domaines de compétences situés à l'intérieur de ce cadre de valeurs portent par exemple sur « encourager l'apprentissage académique, pratique, social et émotionnel de tous les apprenants », ou « le point de vue de l'enseignant sur les différences entre les élèves » ou encore « travailler avec les parents et les familles ».

UN CHANGEMENT OU UNE PERTE D'IDENTITÉ POUR LES ENSEIGNANT.E.S

Des difficultés persistantes dans la coopération

En France particulièrement, la notion d'« individualisation » des apprentissages se heurte à l'idée de justice scolaire et d'égalité de traitement des élèves, pour lesquelles « *les apprentissages se font dans et par le groupe* » (Armand, 2011). Le passage entre le groupe classe et la situation individuelle (dans des groupes de besoin par exemple) doit faire l'objet d'une attention particulière pour les élèves qui peuvent avoir des difficultés à gérer ces transitions. Comme la définition de la notion de difficulté reste floue dans les textes français officiels, les dispositifs d'aide généralistes qui se mettent en place en plus des dispositifs existants d'aide spécialisée ● (comme les RASED), créent une situation paradoxale ayant pour conséquence un brouillage des pratiques des enseignant.e.s généralistes. Ils et elles sont tout en même temps encouragé.e.s à pratiquer dans leurs classes la différenciation pédagogique, mais également chargé.e.s d'animer des dispositifs, comme les activités pédagogiques complémentaires par exemple

en primaire, et enfin de coopérer avec les enseignant.e.s spécialisé.e.s des RASED (Toullec-Théry & Lescouarch, 2014).

En Suisse, des chercheurs et chercheuses ont travaillé sur les conséquences de l'inclusion pour les enseignant.e.s, et notamment sur les facteurs de risque et de protection développés face à des politiques inclusives. Une approche centrée sur la psychologie de la santé indique un risque d'épuisement professionnel ● plus grand pour les enseignant.e.s spécialisé.e.s (ou leur équivalent suivant les pays) ou pour les enseignant.e.s ayant des élèves à besoins particuliers dans leur classe. Ce malaise enseignant entraîne « *un positionnement mitigé [de leur part] à l'égard des politiques intégratives/inclusives* » (Curchod-Ruedi *et al.*, 2013). En effet, au cœur de la mise en place d'une école inclusive, les enseignant.e.s sont souvent démuni.e.s face à la gestion de cette forte hétérogénéité dans leur classe qui impose « *un changement en profondeur de la conception de l'enseignement et il n'est pas surprenant qu'il produise des oppositions parfois vives face aux injonctions tant scientifiques que politiques, en regard desquelles les enseignants peuvent se sentir instrumentalisés* » (Curchod-Ruedi *et al.*, 2013). Les enseignant.e.s ont ainsi l'impression d'être seul.e.s à faire face aux contraintes de l'école inclusive, quel que soit leur engagement moral par ailleurs.

Un rapport identitaire en tension

Les enseignant.e.s spécialisé.e.s, comme par exemple les maitres.ses spécialisé.e.s à dominante pédagogique (appelé.e.s aussi maitres.ses E), ont vu leur métier évoluer fortement : autrefois identifié par la mission d'aide à l'élève, ce métier se tourne actuellement vers une coopération qui vise à la fois une aide indirecte à l'élève et le développement professionnel des collègues de milieu ordinaire, à travers un rôle de médiation (Thomazet *et al.*, 2011). Ces enseignant.e.s spécialisé.e.s doivent également continuer à développer la collaboration avec les éducateurs et éducatrices spécialisé.e.s, malgré une histoire difficile (Chauvière & Fablet, 2001).

« Dans l'espace institutionnel, les Aides spécialisées furent à l'origine conçues pour être mises en place dès lors que le soutien classique ou la différenciation pédagogique dans la classe n'étaient pas suffisants pour résoudre les difficultés de l'élève. » (Toullec-Théry & Lescouarch, 2014)

Dans le cadre d'une enquête sur les élèves présentant des troubles du comportement en maternelle, « plusieurs entretiens [...] témoignent d'un certain coût psychologique pour les professeurs des écoles confrontés quotidiennement aux comportements très troublés, du fait d'une usure morale et physique avec une charge émotionnelle importante liée à la dimension anxigène d'un travail relationnel de proximité et à une culpabilité inhérente à la difficulté de concilier des principes déontologiques et des prescriptions contradictoires » (Gasparini, 2018).



« Des tensions centrées sur les relations personnelles et professionnelles entre enseignants de classe ordinaire et enseignants spécialisés peuvent se développer notamment dans les situations suivantes [...] :

- Les responsabilités et les rôles ne sont pas clairement définis.
- Une hiérarchie s'établit entre les coenseignants, notamment quand l'un des deux assume un rôle d'expert.
- Il y a un manque de concertation sur les stratégies d'enseignement.
- Les interventions en classe sont perçues comme intrusives par l'enseignant de classe ordinaire.
- L'implication des acteurs de l'école et le soutien aux enseignants sont insuffisants. [...]

Le temps de travail en commun est l'un des obstacles les plus fréquemment rencontrés dans la pratique [...] les enseignants de classe ordinaire se sentent mal à l'aise de devoir déléguer des tâches à l'enseignant spécialisé, et les enseignants spécialisés ne souhaitent pas empiéter sur le terrain d'expertise de leurs collègues. » (Benoit & Angelucci, 2011)

En étudiant les enfants avec des troubles du comportement en maternelle, Gasparini (2018) repère trois tensions plaçant les enseignant.e.s face à des dilemmes professionnels à résoudre : d'abord les enfants avec des troubles du comportement viennent heurter l'idéal scolaire reposant sur « un ascétisme corporel individuel, l'autonomie du point de vue cognitif et comportemental [...] et] l'habitude historiquement constituée de la mise à distance des corps dans la société et à l'école ». Ensuite, le principe d'égalité de tou.te.s les élèves se heurte à la nécessaire prise en compte des besoins de chaque élève. Enfin, des tensions existent entre les dif-

férentes conceptions de l'enfant par les professionnel.le.s impliqué.e.s. Pour faire face à ces épreuves, les enseignant.e.s engagent un travail systématique de normalisation des conduites scolaires puis peuvent également chercher à aménager la forme scolaire pour assouplir les règles.

Curchod-Ruedi et al. (2013) préconisent ainsi un soutien social global qui ne met pas en valeur les difficultés d'un.e enseignant.e en particulier, pour ne pas renforcer son sentiment d'incompétence. Dans ce cadre une formation, si possible dispensée dans l'établissement ●, peut soutenir les enseignant.e.s si elle présente une approche systémique :

- « Un premier axe doit permettre aux enseignants en formation de réfléchir sur leur positionnement tant professionnel que personnel face à la démarche à visée inclusive.
- Un deuxième axe amène les enseignants à reconnaître, analyser et réguler leur propre engagement dans les situations d'intégration.
- Un troisième axe enfin leur permet d'identifier leurs propres ressources, mais aussi leurs limites. » (Curchod-Ruedi et al., 2013)

Les rôles des un.e.s et des autres est ainsi en permanence à redéfinir et à renégocier puisqu'ils se construisent en fonction de chaque situation. Derrière les difficultés de coopération et de construction commune des outils adaptés à chaque élève dans le cadre de la classe, ce sont bien les positionnements des intervenant.e.s impliqué.e.s qui évoluent et s'affirment. Allenbach et al. (2016) appellent donc à des espaces de confrontation de pratiques entre acteurs et actrices concerné.e.s et de négociation de leurs rôles, pour dépasser les tensions et paradoxes qui les empêchent souvent de collaborer mais qui sont inhérents aux pratiques de l'école inclusive. C'est cet espace professionnel d'interdépendances entre les métiers que Thomazet & Mérini (2014) nomme « l'intermétier », qui « amène les acteurs à franchir de manière temporaire les frontières de leur organisation et de leur activité habituelle. C'est dans, et par, cette dynamique que le collectif se construit ».

« Dans cette perspective, il est souhaitable de viser avec les enseignants des améliorations graduées (Galand, 2011), sans chercher à imposer des réformes radicales qui génèrent une insécurité défavorable au climat scolaire. Il convient alors "de mettre en place à l'échelle de l'établissement scolaire, et plus largement à celle de l'institution scolaire, un cadre cohérent et rassurant permettant d'y inscrire non seulement des valeurs mais également des moyens" [...]. Ce cadre permet de fonctionner en atténuant les dysfonctionnements tout en favorisant un climat plus paisible de travail » (Curchod-Ruedi et al., 2013 ; Rey, 2016).

En guise de conclusion, retenons certaines recommandations parmi les 12 faites par le Conseil de l'Europe (2017) pour progresser vers l'éducation inclusive :

- garantir une interdiction juridique complète de la discrimination, et « *mettre en place des règles interdisant la ségrégation dans les établissements scolaires ordinaires, afin d'éviter la création de groupes séparés pour les enfants membres de minorités ethniques ou les enfants handicapés au sein des établissements ou des classes* » ;
- adopter une stratégie de déségrégation scolaire, notamment par une éducation préscolaire gratuite et obligatoire et l'arrêt du recours aux institutions : « *l'éducation inclusive est incompatible avec le placement en institution* ». Cette stratégie nécessite la mise en place d'une « *base d'information solide* » et des « *mécanismes de suivi et d'évaluation efficaces* » ;
- sensibiliser à l'éducation inclusive,

pour un véritable « *changement de mentalité au niveau sociétal* » ;

- planifier l'offre éducative dans une perspective d'inclusion, en tenant compte des besoins d'éducation inclusive et sans créer de « mauvais » établissements ;
- évaluer les besoins des élèves, par un « *système complet et efficace [...] indépendant des établissements scolaires [et dont] son fonctionnement devrait faire l'objet d'un suivi attentif et régulier de la part des autorités [...]. En pratique, cela suppose d'évaluer les besoins avant que les enfants n'entrent à l'école primaire, au moyen d'une action concertée des collectivités locales et des services sociaux, sanitaires et éducatifs* » ;
- répartir équitablement les élèves appartenant à des groupes vulnérables dans les établissements ;
- promouvoir l'implication des parents dans le système éducatif.



BIBLIOGRAPHIE

Vous retrouverez ces références et quelques autres dans notre [bibliographie collaborative en ligne](#), qui comprend le cas échéant des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- Albrecht Gary *et al.* (2001). L'émergence des *disability studies* : état des lieux et perspectives. *Sciences sociales et santé*, vol. 19, n° 4, p. 43-73.
- Allenbach Marco *et al.* (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 42, n° 1, p. 86-121.
- Armand Anne (2011). Des RAR aux ÉCLAIR : comment répondre au défi de l'égalité des chances de réussite scolaire ? *Administration & Éducation*, n° 4, p. 47-56.
- Bablet Marc (2011). Discriminations : l'éducation à l'épreuve de la Seine-Saint-Denis. *Administration & Éducation*, n° 4, p. 61-68.
- Beaucher Hélène (2012). *La scolarisation des élèves en situation de handicap en Europe* [synthèse documentaire]. Sèvres : CIEP ; CRID.
- Benoit Hervé & Feuilladiou Sylviane (2017). De la typologie des outils numériques dans le champ des EIAH à leur opérationnalité inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 78, p. 25-45.
- Benoit Valérie & Angelucci Valérie (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 2, p. 105-121.
- Bergeron Geneviève & St-Vincent Lise-Anne (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 2, p. 272-295.
- Bocchi Pier Carlo (2014). Spécificité de l'action didactique des enseignants de soutien et évolution des pratiques de différenciation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 66, p. 171-190.
- Bonnet Nicole (2001). La scolarisation des enfants malades. *Enfances Psy*, n° 16, p. 99-103.
- Bonvin Patrick *et al.* (2013). Inclusion scolaire : de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *Alter*, vol. 7, n° 2, p. 127-134.
- Bourdon Patrice & Toubert-Duffort Danièle (2017). Scolariser les enfants et adolescents malades ou accidentés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 79-80, p. 215-225.
- Caraglio Martine (2017). L'éducation inclusive : une dynamique internationale. In *Les élèves en situation de handicap*. Paris : PUF, p. 38-57.
- Caraglio Martine & Gavini Christine (2018). *L'inclusion des élèves en situation de handicap en Italie*. Paris : Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche.
- Centre d'analyse stratégique (2013). La scolarisation des enfants en situation de handicap dans les pays européens. *Note d'analyse*, n° 314.
- Chamak Brigitte (2009). L'autisme dans un service de pédopsychiatrie. *Ethnologie française*, vol. 39, n° 3, p. 425-433.
- Chapon Pierre-Paul (2002). L'historique de la profession d'éducateur technique spécialisé. *Empan*, n° 46, p. 11-17.
- Chauvière Michel (2018). Étapes et enjeux de la construction du handicap au sein des politiques sociales françaises : 1939-2005. *Alter*, vol. 12, n° 2, p. 105-118.
- Chauvière Michel & Fablet Dominique (2001). L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile. *Revue française de pédagogie*, n° 134, p. 71-85.
- Ciambrone Raffaele (2018). Des classes différenciées aux besoins éducatifs spéciaux. L'évolution du modèle inclusif en Italie. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, n° 82, p. 171-183.
- Comité des droits des personnes handicapées (2016). *Observation générale n° 4 relative au droit à l'éducation inclusive*. Genève : ONU.
- Conseil de l'enfance et de l'adolescence (2018). *Accueillir et scolariser les enfants en situation de handicap, de la naissance à 6 ans et accompagner leur famille*. Paris : Haut Conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge.

- Conseil de l'Europe (2012). *Le droit des personnes handicapées à l'autonomie de vie et à l'inclusion dans la société*. Bruxelles : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2017). *Ségrégation scolaire : beaucoup d'enfants demeurent privés d'une éducation de qualité*. Bruxelles : Conseil de l'Europe.
- Curchod-Ruedi Denise *et al.* (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter*, vol. 7, n° 2, p. 135-147.
- D'Alessio Simona (2011). *Inclusive education in Italy. A Critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Rotterdam : Sense Publishers.
- de Anna Lucia (2014). Enseignants et éducation spécialisée en Italie. Formation, rôle, compétences dans les contextes d'intégration et d'inclusion. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 66, p. 191-205.
- Didier-Courbin Philippe & Gilbert Pascale (2005). Éléments d'information sur la législation en faveur des personnes handicapées en France : de la loi de 1975 à celle de 2005. *Revue française des affaires sociales*, n° 2, p. 207-227.
- Dorison Catherine (2015). La question de la scolarisation dans les établissements spécialisés en France : 1975-2009. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 70-71, p. 67-78.
- Duru-Bellat Marie (2011). Petit recul conceptuel sur des notions consensuelles... *Administration & Éducation*, n° 4, p. 29-36.
- Ebersold Serge (2009). Autour du mot « Inclusion ». *Recherche et formation*, n° 61, p. 71-83.
- Ebersold Serge (2015). Accessibilité, politiques inclusives et droit à l'éducation : considérations conceptuelles et méthodologiques. *Alter*, vol. 9, n° 1, p. 22-33.
- Ebersold Serge & Detraux Jean-Jacques (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Alter*, vol. 7, n° 2, p. 102-115.
- Felder Franziska (2018). The value of inclusion. *Journal of Philosophy of Education*, vol. 52, n° 1, p. 54-70.
- Ferreira de Oliveira Renaud *et al.* (2018). *Scénarios d'évolution des instituts nationaux des jeunes sourds et des jeunes aveugles*. Paris : Inspection générale de l'Éducation nationale ; Inspection générale des Affaires sociales ; Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche.
- Feyfant Annie (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 113, novembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Fougeyrollas Patrick (2002). L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap : enjeux socio-politiques et contributions québécoises. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, vol. 4, n° 2.
- Frégné Cédric (2013). Les dispositifs innovants de l'école à la lumière de la « handicapologie ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 61, p. 165-174.
- Gardou Charles (dir.) (2010). *Le handicap au risque des cultures. Variations anthropologiques*. Toulouse : Érès.
- Garel Jean-Pierre (2010). De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre. *Journal des anthropologues*, n° 122-123, p. 143-165.
- Gasparini Rachel (2018). L'inclusion scolaire des enfants aux comportements troublés et troublants : une recomposition de la maternelle ? In Hélène Buisson-Fenet & Olivier Rey (dir.), *Inclure le handicap, recomposer l'école ?* Lyon : ENS Éditions, p. 27-40.
- Gaudreau Nancy (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 2, p. 122-144.
- Gibert Anne-Françoise (2018). *Le travail collectif enseignant, entre informel et institué*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 124, avril. Lyon : ENS de Lyon.
- Goussot Alain & Canevaro Andrea (2010). En Italie, la culture de la désinstitutionnalisation. In Charles Gardou (dir.), *Le handicap au risque des cultures. Variations anthropologiques*. Toulouse : Érès, p. 285-299.



- Hornby Garry (2015). Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, vol. 42, n° 3, p. 234-256.
- Hyatt Christina & Hornby Garry (2017). Will UN article 24 lead to the demise of special education or to its re-affirmation? *Support for Learning*, vol. 32, n° 3, p. 288-304.
- Ianes Dario & Demo Heidrun (2013). Que peut-on apprendre de l'expérience italienne ? Quelques démarches pour améliorer l'inclusion. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 61, p. 109-124.
- Kefallinou Anthoula (2016). *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education. Literature Review*. Odense : European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Lamontagne-Müller Louis (2007). *Les attitudes envers l'intégration scolaire et les personnes en situation de handicap : les rôles des modèles individuel et social du handicap dans le processus de persuasion*. Thèse, Université de Fribourg.
- Le Laidier Sylvie (2018). Les enseignants accueillant des élèves en situation de handicap à l'école. *Note d'information de la DEPP*, n° 18.26.
- Le Laidier Sylvie & Prouchandy Patricia (2016). Pour la première fois, un regard sur les parcours à l'école primaire des élèves en situation de handicap. *Note d'information de la DEPP*, n° 26.
- Lerch Dominique (2009). Séparer, intégrer, inclure. Enfants handicapés à l'école. *Ethnologie française*, vol. 39, n° 3, p. 443-451.
- Lorcerie Françoise (2011). Enfants primo-arrivants ou issus de l'immigration : des enjeux d'inclusions différents mais bien réels. *Administration & Éducation*, n° 4, p. 83-88.
- Mochel France et al. (2018). *Évaluation de l'aide humaine pour les élèves en situation de handicap*. Paris : Inspection générale des affaires sociales ; Inspection générale de l'Éducation nationale ; Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche.
- Moreau de Bellaing Louis (2010). La loi de 2005 sur les personnes en situation de handicap les débats à l'assemblée nationale. *Journal des anthropologues*, n° 122-123, p. 207-227.
- Morel Stanislas (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- Muller Pierre (2013). *Les politiques publiques* [10^e éd.]. Paris : PUF.
- Norwich Brahm (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, vol. 44, n° 4, p. 495-510.
- ONU (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif*. New-York : ONU.
- Potvin Maryse (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, n° 33, p. 185-202.
- Prud'homme Julien (2018). *Instruire, corriger, guérir ? Les orthopédagogues, l'adaptation scolaire et les difficultés d'apprentissage au Québec, 1950-2017*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ramel Serge & Noël Isabelle (2017). De l'intégration de certains à l'éducation pour tous : partir des conceptions de futurs enseignants suisses pour (re)penser leur formation. *Éducation comparée*, n° 18, p. 151-172.
- Reverdy Catherine (2017). *L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 119, juin. Lyon : ENS de Lyon.
- Rey Olivier (2016). *Le changement, c'est comment ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 107, janvier. Lyon : ENS de Lyon.
- RoCHAT Lysiane (2008). *Les conceptions et modèles principaux concernant le handicap*. Berne : Département fédéral de l'Intérieur.
- Roiné Christophe (2014). L'élève en difficulté : retours sur une psychologisation du social. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 66, p. 13-30.

- Rousseau Nadia *et al.* (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*. Rapport de recherche n° 2014-AP-179083. Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Schürch Valérie & Doudin Pierre-André (2014). L'inclusion des élèves présentant des troubles émotionnels et comportementaux : une réflexion sur les pratiques efficaces. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, n° 2.
- Slee Roger (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, vol. 17, n° 8, p. 895-907.
- St-Vincent Lise-Anne *et al.* (2017). Problèmes éthiques en contexte d'intégration scolaire au Canada, en Espagne et en Suisse : la place donnée à l'élève. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation*, vol. 1, n° 1, p. 83-103.
- Stiker Henri-Jacques (2009). Comment nommer les déficiences ? *Ethnologie française*, vol. 39, n° 3, p. 463-470.
- Stiker Henri-Jacques (2016). Pour une recherche renouvelée sur le handicap. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 75, p. 11-17.
- Terzi Lorella (2014). Reframing inclusive education: Educational equality as capability equality. *Cambridge Journal of Education*, vol. 44, n° 4, p. 479-493.
- Thomazet Serge (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 1, p. 123-139.
- Thomazet Serge *et al.* (2011). L'enseignant spécialisé chargé de l'aide à l'école primaire : un métier en (re)construction. *Recherches en éducation*, n° 11, p. 106-116.
- Thomazet Serge & Mérini Corinne (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions vives*, n° 21.
- Toullec-Théry Marie (2013). Mises en œuvre parfois paradoxales dans l'action conjointe enseignant-AVS-élève handicapé. Deux études de cas à l'école primaire. In Jean-Michel Perez & Teresa Assude (dir.), *Pratiques inclusives et savoirs scolaires. Paradoxes, contradictions et perspectives*. Nancy : Presses universitaires de Nancy, p. 125-142.
- Toullec-Théry Marie (2015). *Des politiques françaises en matière d'éducation centrées sur l'individualisation, la personnalisation plus que sur le collectif : quels effets sur les apprentissages des élèves ? Une contribution didactique*. Paris : CNESCO. En ligne : <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/toullec1.pdf>.
- Toullec-Théry Marie & Lescouarch Laurent (2014). Le maître E en Rased : enjeux, pratiques, perspectives. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 66, p. 5-12.
- Toullec-Théry Marie & Nédélec-Trohel Isabelle (2010). École et inclusion. Prendre en compte les besoins spécifiques, une question d'organisation ? *Recherche et formation*, n° 64, p. 123-138.
- Tremblay Philippe (2017). *Inclusion scolaire : Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.
- UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris : UNESCO.
- Ville Isabelle (2018). Les défis de l'école inclusive : ethnographie d'un dispositif complexe. In Hélène Buisson-Fenet & Olivier Rey (dir.), *Inclure le handicap, recomposer l'école ?* Lyon : ENS Éditions, p. 13-25.
- Warnock Mary (2005). Special educational needs: A new look. *Impact*, n° 11. Londres : Philosophy of Education Society of Great Britain.
- Wickers Olivier *et al.* (2015). *Les unités d'enseignement dans les établissements médico-sociaux et de santé*. Paris : Contrôle général économique et financier ; Inspection générale des Affaires sociales ; Inspection générale de l'Éducation nationale ; Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche.





▶ **Pour citer ce dossier :**

Reverdy Catherine (2019). *Apprendre (dans) l'école inclusive*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 127, janvier. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=127&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

● Gaussel Marie (2018). *Que fait le corps à l'école ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 126, novembre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=126&lang=fr>

● Ravez Claire (2018). *Regards sur la citoyenneté à l'école*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 125, juin. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=125&lang=fr>

● Gibert Anne-Françoise (2018). *Le travail collectif enseignant, entre informel et institué*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 124, avril. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=124&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses

15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07

veille.scientifique@ens-lyon.fr

Standard : +33 (04) 26 73 11 24

ISSN 2272-0774