

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/311377733>

Dix années de politique inclusive à l'école : quel bilan ?

Article in *Carrefours de l'Education* · November 2016

DOI: 10.3917/cdle.042.0215

CITATIONS

0

READS

395

3 authors, including:



[Emilie Chevallier-Rodrigues](#)

University of Toulouse II - Le Mirail

3 PUBLICATIONS 1 CITATION

[SEE PROFILE](#)



[A. Courtinat-Camps](#)

University of Toulouse II - Le Mirail

29 PUBLICATIONS 10 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

All content following this page was uploaded by [A. Courtinat-Camps](#) on 03 December 2016.

The user has requested enhancement of the downloaded file. All in-text references [underlined in blue](#) are added to the original document and are linked to publications on ResearchGate, letting you access and read them immediately.

Émilie Chevallier-Rodrigues
Amélie Courtinat-Camps
Myriam de Léonardis

emilie.chevallier@univ-tlse2.fr

courtina@univ-tlse2.fr

leonard@univ-tlse2.fr

DIX ANNÉES DE POLITIQUE INCLUSIVE À L'ÉCOLE : QUEL BILAN ?

Cette note de synthèse propose de mettre en lumière des évolutions conceptuelles et politiques liées au paradigme inclusif dans le champ du handicap. À partir de constats, issus de recherches en psychologie et sciences de l'éducation, les possibilités et les difficultés de la mise en œuvre de l'inclusion sont pointées avant de s'intéresser aux différentes recherches relatives aux effets des dispositifs inclusifs sur le développement cognitif et socioaffectif des élèves. Une dernière partie présente des pistes de travail pouvant alimenter la réflexion et la pratique des professionnels et des chercheurs dont l'intérêt se porte sur l'inclusion scolaire.

DU CONCEPT D'INTÉGRATION À CELUI D'INCLUSION : QUELS CHANGEMENTS ?

La scolarisation des enfants en situation de handicap s'est considérablement modifiée ces dernières décennies. Nous sommes passés d'un modèle ségrégatif (Pinell, Zafiroopoulos, 1983) à un modèle intégratif puis inclusif prônant la scolarisation en milieu ordinaire de tous les enfants (Berzin, Brisset, Delamezière, 2007).

C'est le droit fondamental d'accès à l'éducation qui apporte en premier lieu une légitimité internationale à la scolarisation des élèves en situation de handicap (Tremblay, 2012 ; Zay, 2010). Initialement affirmé lors de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1948 (Boutin, Bessette, 2009 ; Janner

Raimondi, 2016), ce droit fait l'objet d'une précision à l'article 28 de la Convention des Nations-Unies pour les Droits de l'Enfant de 1989 qui stipule que « tout enfant a droit à une éducation de qualité » ; principe repris par l'Unesco en 1990 *via* la déclaration mondiale sur l'éducation pour tous. Ce droit s'établit tout au long de la vie (OCDE, 2001) et vise un principe d'équité (Ainscow, 2005) afin d'assurer l'existence des mêmes droits pour tous (Déclaration de Madrid, 2002).

Ce droit affirmé à l'éducation est associé à une conception médicale et individuelle du handicap. La CIH (classification internationale du handicap) proposée par l'OMS (organisation mondiale de la santé, 1980) définit le handicap en trois points : la déficience (niveau lésionnel), l'incapacité (niveau fonctionnel) et le désavantage (niveau social) qui peut être atténué ou éliminé par une action sur l'environnement (les objets) et le contexte social (changement de normes) (Desombre, 2011).

Dans le milieu scolaire, le handicap relève alors d'une conception défectologique associée au manque, à la pathologie (Gardou, 2006) renvoyant aux caractéristiques intrinsèques des élèves (Berzin, 2015). En découle une orientation sectorisée inscrite dans un paradigme intégratif répondant à une logique de filières où les élèves, selon le type de handicap, sont scolarisés en milieu ordinaire ou spécialisé (Berzin *et al.*, 2007). Les élèves en situation de handicap ne sont scolarisables que dans la mesure où ils peuvent s'adapter à la culture de l'école ; ce n'est donc pas l'école qui s'adapte à leurs besoins (Ebersold, 2012). Une telle orientation conduit « à se demander quels élèves peuvent effectivement bénéficier de l'intégration et, par conséquent, quels dispositifs adopter : intégration à temps partiel ou non, classes ou unités spéciales etc. » (Plaisance, 2007, p 160)¹. Ce mode de fonctionnement peut être perçu comme un leurre dans la mesure où les élèves intégrés de manière partielle ne seraient finalement que des « visiteurs » (Tremblay, 2012). L'intégration est alors pensée comme une assimilation où le sujet intégré s'adapte et perd certaines de ses caractéristiques pour correspondre à celles du milieu intégrateur (Tap, Anton, 2013). Dans ce cas, il existe bien un dévoiement de l'intégration, du fait qu'elle n'est jamais pensée comme une adaptation réciproque entre le sujet et l'institution (Tap, 1988).

Dans un mouvement d'opposition à ces modes de prises en charge qui demeurent malgré tout ségrégatifs, des associations parentales comme l'UNAPEI (union nationale des associations de parents d'enfants inadaptés) mais aussi professionnelles telle que l'APAJH (association pour adultes et jeunes

1. Dans la circulaire d'août 2015, les CLIS ont été remplacées par les ULIS École. En conséquence, le terme de classe est aujourd'hui obsolète. Nous conservons néanmoins cette dénomination, les écrits référencés étant antérieurs à cette circulaire.

handicapés) œuvrent pour améliorer la scolarisation des enfants en situation de handicap. Ces associations, véritables médiateurs entre l'État et les institutions ont souligné le manque de reconnaissance du rôle du milieu social et de son implication dans l'accueil, l'éducation et le soin apporté à ces enfants (Bataille, Midelet, 2014).

Ces revendications, associées à différents résultats de recherche communiqués notamment par l'Agence Européenne pour l'éducation adaptée et inclusive², ont fait évoluer la conception du handicap qui met alors en perspective des défauts d'accessibilité (aux lieux, aux soins, à l'éducation...) et s'ouvre progressivement vers un modèle impliquant une responsabilité du milieu social.

En considérant les fonctions organiques, les structures anatomiques, l'activité et la participation des individus, la CIF (classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé) (OMS, 2001) produit une nouvelle conception du handicap inscrite dans une perspective biopsychosociale mettant définitivement en cause l'environnement dans la limitation de la participation sociale de l'individu (Berzin, 2010). Le handicap n'est plus appréhendé comme un manque ou une limitation au plan des compétences du sujet et de sa participation sociale (Ebersold, 2009). L'utilisation de l'expression « en situation de handicap » vient souligner l'importance des facteurs environnementaux et rompt avec les conceptions essentialistes pour stipuler qu'il s'agit bien dans tous les cas (quelle que soit la situation de la personne en question) d'un rapport social (Fougeyrollas, 2009). La personne en situation de handicap est « le produit de l'incapacité de l'environnement à traiter correctement les différences et non pas comme la conséquence d'une déficience propre à la personne » (*op. cit.*, p. 118).

Dans ce contexte, l'ouverture sur le paradigme inclusif (ONU, 2006) et sur une conception universelle de l'accessibilité (Tremblay, 2012) doit permettre de répondre « positivement à la diversité des élèves et de considérer les différences entre les individus non comme des problèmes, mais comme des opportunités d'enrichir l'apprentissage » (Boutin, Bessette, 2009, p. 53).

L'inclusion implique

« 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, p. 79). »

2. Cette institution en lien direct avec la commission européenne vise à développer toutes recherches sur ce thème et assure une diffusion des travaux qui en découlent. Elle occupe également un rôle de coordonnateur dans les recherches des pays membres.

DIX ANNÉES DE POLITIQUE INCLUSIVE À L'ÉCOLE : QUEL BILAN ?

L'inclusion apparaît alors comme un processus (Beaucher, Beaucher, Moreau, 2013) qui nécessite une réelle transformation des modes de pensée, des procédés et des méthodes (Gardou, 2006 ; Plaisance, 2007). L'Unesco met alors en exergue les principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation et réaffirme la nécessité d'une transformation des écoles. La scolarisation des enfants en situation de handicap ne concerne plus « seulement les réformes de l'éducation spécialisée, mais la réforme à la fois du système d'éducation ordinaire et spécifique » (UNESCO, 2008).

L'adaptation du contexte aux besoins des élèves concernés implique de passer d'une logique de filière (principe ségrégatif) à une logique de parcours (Berzin *et al.*, 2007). L'évolution des pratiques d'accueil et d'enseignement spécialisé et ordinaire doit viser l'accès aux savoirs pour tous les élèves en référence aux différents paliers du socle commun de connaissances et de compétences (Frاندji, Rochex, 2011). Le processus inclusif défend le droit à l'éducation pour tous et constitue un facteur de protection contre l'exclusion scolaire et sociale (Benoît, 2012). Il s'agit de favoriser l'accès à un patrimoine humain et social commun (Gardou, 2013) où « l'école inclusive doit constituer une réponse au besoin de reconnaissance, d'attention, de sympathie et de considération » (*op. cit.*, p. 19). Ces enjeux sociaux et éthiques, cherchant à combattre les inégalités, prennent appui sur un principe d'équité qui conduit à agir de manière modulée selon les besoins et les désirs singuliers de chacun (Gardou, 2006, 2012). Ainsi, ce changement paradigmatique (Ebersold, 2009) nous concerne tous : il n'y a pas de « vie minuscule » ni de « vie majuscule » (Gardou, 2013).

Cette approche inclusive du handicap est associée à l'apparition progressive de la catégorie d'élèves à BEP (besoins éducatifs particuliers-*special educational needs*) (Warnock, 1978) qui implique l'identification des besoins individuels de chaque enfant (Arneton, Courtinat-Camps, Geay, Bois, 2016) et qui se distancie du modèle médical (*disability*). Le besoin est défini comme « un processus complexe relevant d'une démarche interactive au sein de laquelle les besoins des uns et des autres se confrontent et s'intègrent dans un contexte environnemental » (Ebersold, 2012, p. 60). Les enfants ont un besoin particulier dès qu'une difficulté d'apprentissage requiert la mise en place d'aménagements spécifiques (*Special educational needs*, 2001). Toutefois, la centration sur les besoins de chacun peut amener à considérer uniquement les caractéristiques individuelles et à négliger les effets limitant du milieu (Desombre *et al.*, 2013). De plus, cette approche qui visait à lutter contre un traitement uniformisé du handicap trop normalisant (Frاندji, Rochex, 2011 ; Warnock, 2010) pourrait engendrer une stigmatisation par une individualisation à outrance (Zay, 2012).

Ces distorsions dans la conception même de la notion de BEP peuvent être infléchies par le contexte socioéconomique, culturel et politique des pays (Cohu, Lequet-Slama, Velche, 2005). Manquant de clarté, ce concept conduit à la coexistence de définitions différentes au sein d'un même pays ou entre les pays et explique en partie les divergences constatées quant aux nombres d'élèves qualifiés à BEP (Desombre *et al.*, 2013 ; Plaisance, 2013b). Ce flou conceptuel contribuerait, par son utilisation abusive (Plaisance, 2012 ; Warnock, 2010), à « masquer les mauvaises performances des établissements en l'imputant au handicap des enfants » (Malochet, Collombet, 2013). La comparaison entre les pays est donc complexe : « en bref, la politique du handicap, évidemment variable selon les pays, en liaison avec la politique scolaire, est responsable des processus de dépistage des enfants concernés, de leur mode de prise en charge institutionnelle, et, en conséquence, du chiffrage de leur nombre » (Plaisance, 2009, p. 17).

En résumé, l'inclusion et l'intégration sont « deux conceptions distinctes qui engagent des orientations d'actions différentes, dans un cas davantage centrées sur les difficultés des élèves et les aides à leur apporter et dans l'autre sur l'aménagement du fonctionnement pédagogique pour permettre les apprentissages de tous » (Plaisance, 2007, p. 161). À la différence de l'intégration, l'inclusion renvoie à des « singularités individuelles en termes de *continuum* de diversité plutôt qu'en termes de différences et de ruptures » (Benoît, 2012, p. 71).

L'évolution vers le paradigme inclusif dans le contexte français

En France, la loi d'orientation du 30 juin 1975 du ministère de l'Éducation nationale en faveur des « personnes handicapées » a témoigné d'une évolution importante de la conception du handicap (Bastide, 2011) alors reconnu comme un désavantage sur le plan médical auquel il convenait d'apporter une aide. Pour la première fois, le souhait d'une prise en charge des enfants handicapés dans le milieu ordinaire est formulé.

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées reconnaît l'environnement comme étant un facteur important dans l'explication du handicap (Fougeyrollas *et al.*, 1998). Pour que l'accès à une vie scolaire et sociale identique à celle des autres enfants soit un droit pour tous, différents moyens financiers et matériels doivent être utilisés. La limitation d'activité induite par l'environnement doit alors être compensée et une participation civique de tous assurée (Berzin, 2010). Le terme d'intégration jusqu'alors en vigueur est remplacé par celui de

DIX ANNÉES DE POLITIQUE INCLUSIVE À L'ÉCOLE : QUEL BILAN ?

« scolarisation » : qui signifie davantage « être avec » et non plus « à côté » (Mazereau, 2015 ; Zay, 2012). L'école n'est plus une fin en soi mais un moyen, elle amène à réfléchir aux besoins de tous et non plus seulement à ceux des élèves en situation de handicap (Ebersold, 2006).

En redéfinissant les droits et le statut des personnes handicapées, cette loi implique plusieurs changements, dont la création de la MDPH (maison départementale des personnes handicapées) où sont mises en place des commissions exécutives, des équipes pluridisciplinaires et une CADPH (commission de l'autonomie et des droits des personnes handicapées) statuant sur les orientations des élèves. Au plan de la scolarité, les équipes pluridisciplinaires de la MDPH créent un PPS (projet personnalisé de scolarisation) qui permet de définir les besoins de chaque élève et les objectifs à poursuivre concernant la scolarité et les soins (Ebersold, 2012). La mise en place d'une ESS (équipe de suivi de la scolarisation), composée de membres de l'Éducation nationale et de la MDPH, permet d'accompagner les PPS des élèves (Berzin, 2010).

Concernant la scolarisation des élèves en situation de handicap, on repère trois types de pratiques possibles (Beaucher, 2012 ; Champollion, 2007 ; Malochet, Collombet, 2013) ; une scolarisation en milieu ordinaire, une scolarisation en milieu spécialisé ou dans une perspective mixte, une scolarisation combinant milieu ordinaire et milieu spécialisé. Dans le milieu ordinaire, les élèves peuvent être intégrés³ dans une classe ordinaire avec la présence possible d'un AESH (accompagnant des élèves en situation de handicap)⁴ qui permet de soutenir les élèves dans leur scolarité en les aidant dans les tâches scolaires et en les accompagnant dans des temps moins formels de l'école (cantine, récréation...). Les élèves peuvent être inclus collectivement à une scolarisation ordinaire *via* des classes et des dispositifs spécialisés CLIS⁵ et des UPI⁶. Les circulaires n° 2009-087 et n° 2009-088 du 17 juillet 2009 et la circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010 font suite à la loi du 11-02-2005 et actualisent le texte fondateur des CLIS (circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991) et des ULIS (circulaire n° 95-125

3. Lorsqu'on s'intéresse à ce « concept feuilleté » d'inclusion (Gardou, 2012), on remarque des glissements sémantiques notamment de l'inclusion comme processus à l'inclusion comme pratique pédagogique (Benoit, 2013). En effet les élèves en situation de handicap qui rejoignent des élèves tout-venant pour des apprentissages pratiquent des intégrations et non des inclusions. De fait, l'intégration désignerait la présence physique alors que l'inclusion est « une appartenance entière à la communauté scolaire » (Bataille, Midelet, 2014, p. 8). Certains auteurs distinguent l'inclusion de l'intégration pour différencier le processus de la pratique et nous respecterons leur choix sémantique dans cette note.

4. Le décret n° 2014-724 du 27 juin 2014 professionnalise l'accompagnement des élèves en situation de handicap et créé le poste d'AESH qui remplacent les AVS (auxiliaires de vie scolaire).

5. Les classes d'intégration scolaire-CLIS sont créées par la circulaire 91-304 du 18 novembre 1991.

6. La circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995 crée les UPI (unités pédagogiques d'intégration).

du 17 mai 1995) afin de faire apparaître clairement une volonté d'inclusion des élèves en situation de handicap (Bastide, 2011). Ces derniers ne sont plus des élèves qui doivent s'adapter au système scolaire mais des élèves engagés dans leur scolarité, au même titre que les autres élèves, auxquels l'école doit s'adapter pour favoriser l'égalité des chances. L'adaptation réciproque, qui faisait défaut dans le précédent paradigme, est alors prérequis à l'inclusion telle qu'elle est décrite. Les dispositifs collectifs sont envisagés comme des « passerelles » (De Saint Martin, 2016), des « sas », c'est-à-dire des lieux où s'opèrent des va-et-vient avec les autres classes de l'école permettant de répondre de façon adaptée aux besoins et nécessités des élèves (Gilles, 2013). Dans ce cadre les élèves peuvent être intégrés individuellement à une classe ordinaire pour une séance d'apprentissage et/ou être intégrés collectivement ; dans ce cas, c'est toute la CLIS qui rejoint une autre classe de l'école. La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République affirme, en mentionnant explicitement le terme d'inclusion, son importance et souligne qu'elle doit s'appliquer à tous et ce « sans aucune distinction ».

La circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015 abroge et remplace les circulaires n° 2009-087 et n° 2009-088 du 17 juillet 2009 concernant les CLIS et n° 2010-088 du 18 juin 2010 concernant les ULIS. Elle réitère les objectifs coopératifs et l'uniformisation des prises en charge devant favoriser la continuité de parcours des élèves entre le primaire et le secondaire. En ce sens, les CLIS sont renommées « ULIS école ». Il ne s'agit plus de classe, mais de dispositif⁷ de soutien à la scolarisation. La classe de référence est la classe ou la division correspondant approximativement à la classe d'âge de l'élève, conformément au PPS.

En milieu spécialisé, les élèves peuvent être scolarisés dans des hôpitaux de jour et des IME (instituts médico-éducatifs). Depuis le 2 avril 2009, la création d'UE (unités d'enseignement) permet de suivre des enseignements au sein du milieu spécialisé et à l'extérieur (Dorison, 2015). La formalisation de conventions entre les différents acteurs vise à préparer l'avenir des élèves et leur inclusion dans la société. L'inscription dans une perspective systémique en lien avec une logique interinstitutionnelle privilégiant la mise en œuvre de projets, de collaborations et de partenariats favorise une inclusion adaptée aux besoins des élèves (Darne, 2009 ; Ebersold, 2012 ; Lardon, 2016 ; Loubat, 2013)

7. Les dispositifs réfèrent à des « ensembles hétérogènes, fonctionnant en réseaux entre des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des mesures législatives et réglementaires etc. » (Plaisance, 2013a, p. 185).

DIX ANNÉES DE POLITIQUE INCLUSIVE À L'ÉCOLE : QUEL BILAN ?

Le ministère de l'Éducation nationale (2015) souligne des liens entre types de déficiences et lieux de scolarisation. Les élèves en situation de handicap physique et présentant des troubles du langage sont le plus souvent scolarisés en milieu ordinaire. Ceux qui sont en situation de handicap intellectuel et/ou psychique avec troubles associés sont plus souvent orientés en CLIS et en ULIS⁸.

Depuis la promulgation de la loi de 2005, on observe un accroissement de la scolarisation en milieu ordinaire (Malochet, Collombet, 2013). En 2014, 330 200 enfants en situation de handicap étaient scolarisés pour trois quarts d'entre eux en milieu ordinaire et pour un quart en milieu spécialisé. Entre 2013 et 2014, on remarque une augmentation de 20 800 élèves scolarisés en milieu ordinaire (ministère de l'Éducation nationale, 2015). En outre, les effectifs ont progressé de 7 % dans les classes du premier degré et de 11,2 % dans celles du second degré.

La mise en œuvre de l'inclusion scolaire : quelle réalité du terrain ?

Une orientation qui questionne

Les orientations des élèves en situation de handicap, basées sur les objectifs généraux décrits dans leur PPS (accompagnement rééducatif et thérapeutique, parcours de scolarisation, réponses à leurs besoins), sont suggérées par la CADPH pour validation auprès des familles. Il arrive quelquefois que des élèves soient orientés dans des structures à défaut d'une orientation adaptée par manque de places ou parce qu'on ne sait pas exactement de quel lieu relèvent les élèves (Le Guevel, 2016). Aussi, le poids de la décision familiale dans les processus d'orientation est quelquefois davantage motivé par les représentations que les parents ont du handicap de leurs enfants que par les besoins réels de ces derniers à un moment précis (Picon, 2010 ; Tremblay, 2010). Une telle hétérogénéité des élèves accueillis peut placer les professionnels dans un désarroi (Gilles, 2013). Les difficultés les plus saillantes seraient liées à la prise en charge d'élèves avec des troubles du comportement (Berzin *et al.*, 2007).

8. Bien que ce texte soit postérieur à la circulaire d'août 2015, y figure encore le terme de CLIS, en référence à des éléments chiffrés datant de 2014.

L'adaptation pédagogique réponse incontournable face à l'hétérogénéité des élèves

Face aux pratiques inclusives de plus en plus nombreuses, les enseignants ont dû s'adapter et affirment alors recourir à une différenciation pédagogique⁹ (ONU, 2006 ; Bataille, Midelet, 2014). Mais le fait de porter une attention différente à certains élèves engendre parfois un sentiment d'inéquité (Gombert *et al.*, 2008). Or « l'inégalité de parcours peut être équitable » (*o.c.*, p. 134) si on élabore des situations d'apprentissage qui répondent à la diversité des élèves, à leurs besoins et à leurs rythmes. Ces pratiques assurent alors l'égalité des chances aux élèves, l'accès pour chacun à un niveau d'acquisition supérieur (Ainscow, 2005 ; Bataille, Midelet, 2014). Ces mesures pédagogiques différenciées sont rendues possibles par la présence des AESH (Bedoin, Janner Raimondi, 2016). En accompagnant les enseignants dans la mise en œuvre des pratiques inclusives, les AESH contribuent à limiter les perturbations possibles des apprentissages des élèves de la classe (Bonnenberger, 2016 ; Lardon, 2016 ; Lapointe, Dion, 2015)

Une coopération nécessaire mais difficile

Berzin *et al.* (2007) soulignent, pour les différents partenaires de l'inclusion (professionnels et familles), la nécessité de communiquer et d'interagir. Ces partenariats permettent alors de répondre de manière adaptée aux besoins des élèves (Berzin, 2015 ; Thouroude, 2016) et préviennent les possibles situations d'épuisement professionnel (Curchod-Ruedi *et al.*, 2013). Ainsi, la mise en place de co-interventions, de décroisements, d'échanges de services entre les professionnels assurent une mutualisation des compétences requises pour la réalisation des projets des élèves (D'Onofrio, 2016). Faire « culture commune » (Gardou, 2012) faciliterait les pratiques inclusives et induirait une réelle lutte contre la logique de filières au profit d'une logique de parcours (Benoît, 2012 ; Martin-Noureux, 2016 ; Thomazet, Mérini, 2015).

Mais la coopération entre les différents secteurs éducatif, médicosocial et familial engendre des difficultés (Cambion, Debré, 2012 ; Lardon, 2016 ; Le Guevel, 2016 ; Perez, 2015). L'existence d'une culture différente, de territoires éloignés, de temporalités différentes, d'une méconnaissance de l'autre secteur, de jugements de valeur, de biais cognitifs et affectifs, sont autant de facteurs qui

9. La différenciation pédagogique peut se définir comme « une action du pédagogue qui, sur la base d'une solide connaissance des préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves (sujet), de formules pédagogiques et d'interventions diversifiées (agent), du programme de formation (objet) et de l'environnement d'apprentissage (milieu), tend à harmoniser ces différentes composantes d'une situation pédagogique ainsi que les relations entre elles, dans le but de favoriser l'apprentissage » (Guay, Legault, Germain, 2006, p. 1).

DIX ANNÉES DE POLITIQUE INCLUSIVE À L'ÉCOLE : QUEL BILAN ?

peuvent conduire à rendre ce travail partenarial difficile (Guirimand, Mazereau, 2016 ; Perez, 2015 ; Thomazet, Mérini, 2015 ; Thouroude, 2016). Ces difficultés peuvent néanmoins constituer des leviers de réflexion permettant d'apporter des améliorations pratiques (Bussienne, Clavier, 2016).

Les représentations comme facteur explicatif de la pratique

Les représentations que les enseignants se font du handicap ont des effets sur leur pratique professionnelle (Gombert *et al.*, 2008). Lorsque ces derniers ont une conception médicale du handicap leurs interventions sont jugées moins efficaces que celles des enseignants qui sont convaincus des facteurs scolaires et sociaux du handicap (Lavoie *et al.*, 2013). Pour certains enseignants, qui considèrent qu'à plus ou moins long terme les élèves en situation de handicap rejoindront le milieu spécialisé, les mesures pédagogiques différenciées mises en œuvre sont superficielles et ne visent pas l'inclusion de l'élève mais uniquement son intégration physique (Berzin *et al.*, 2007). Les objectifs de l'inclusion sont alors cloisonnés privilégiant plutôt la socialisation et la citoyenneté pour tous que des acquisitions cognitives (Bonnemberger, 2016 ; De Saint Martin, 2016).

Ces conduites peuvent s'interpréter en termes de stratégie de protection face à la menace de leurs compétences (Martinot, 2002). En effet, en raison du manque de formation, de coopération, de partenariats, les enseignants se sentent quelquefois isolés dans leur pratique. Ils craignent parfois l'échec professionnel et le fait de ne pas pouvoir assurer la réussite scolaire de tous. Pechberty, Kupfer et de La Jonquière (2010) mettent en évidence des modes de défense chez les enseignants, en lien avec des tensions et des angoisses qui émanent de leur travail auprès de ces élèves. La culture de l'exclusion est alors souvent une des voies de recours face à l'impossibilité perçue de traiter la différence (Le Guevel, 2016).

La participation sociale comme enjeu majeur de l'inclusion

La participation sociale est souvent interprétée comme l'objectif principal à mettre en œuvre dans le paradigme inclusif (Bonnemberger, 2016 ; De Saint Martin, 2016). Ainsi, face à la définition demandée de l'intégration scolaire, des AVS¹⁰ déclarent plus d'aspects positifs relevant du relationnel que de répercussions en termes d'apprentissages scolaires (Berzin *et al.*, 2007). Des parents interrogés sur cette même question définissent l'intégration scolaire comme le fait d'être avec d'autres enfants et la possibilité de pouvoir jouer avec eux (*op. cit.*). Un des enjeux de l'intégration apparaît alors clairement : être avec les autres élèves à défaut d'être comme eux (Rioux, 2009).

10. Sigle utilisé avant le décret du 27 juin 2014 (voir note 3).

Les élèves tout-venant sont alors des acteurs importants dans la mise en place de l'intégration scolaire (Lacaille, 2011). Ils déclarent que les élèves en situation de handicap (scolarisés dans des dispositifs collectifs de type ULIS) pourraient être dans leur classe et ce, sans condition préalable ; 32 % évoquent la nécessité de certaines conditions (aides, pédagogie différenciée...). Les élèves tout-venant qui pensent que l'intégration n'est pas possible évoquent le manque de compétences (63 %) ou le handicap (16 %). Pour permettre une intégration réussie dans laquelle les élèves se sentent bien, il faut alors être « gentil » (64 %) avec les élèves en situation de handicap, « se comporter normalement » (40 %), « jouer avec » (15 %), « parler avec » (15 %), « être sympa » (9 %), « les aider dans leurs difficultés » (8 %), « les respecter » (5 %). Il ne faut « pas se moquer » (48 %), « ne pas être agressifs » (10 %) et « ne pas les insulter » (3 %). Lorsqu'on leur demande, 57 % des élèves tout-venant déclarent ne jamais avoir joué avec les enfants en situation de handicap alors que 43 % l'ont fait. Leur représentation du handicap est majoritairement celle d'un handicap mental (trisomie et autisme). Ils pensent que les enfants en situation de handicap ne sont pas tous nés avec (86 %), 8 % le sont, 6 % ne savent pas.

Les effets de la scolarité inclusive sur le développement cognitif et socioaffectif des élèves

Des expériences positives

Les élèves en situation de handicap peuvent tirer des bénéfices de leur intégration par les contacts et les échanges avec les autres élèves en situation de handicap et les élèves tout-venant (Rivard, Forget, 2006 ; Gombert *et al.*, 2008). L'intégration scolaire, en permettant de nombreuses interactions sociales entre les élèves avec et sans handicap les amènent tous à davantage de tolérance et stimule les apprentissages (Berzin, 2010). Les échanges entre les élèves sont favorisés par l'instauration d'interactions de tutelle en situation d'apprentissage (Berzin, Lebert-Candat, 2006). Lorsqu'on interroge les élèves inclus grâce à un dispositif individuel (scolarisation en classe ordinaire avec AESH), la majorité d'entre eux rapporte des avis positifs quant aux pratiques d'inclusion scolaire et sociale (Berzin *et al.*, 2007). Les rencontres amicales issues des temps d'intégration alimentent ces représentations positives (Laurent, 2014). L'intégration permettrait aux élèves de prendre davantage la parole et contribuerait à obtenir de meilleurs résultats (Gombert *et al.*, 2008). En ce sens, Carron (2013) montre que la scolarisation en milieu ordinaire d'un enfant présentant une déficience intellectuelle améliorerait son jugement moral et son adaptation, sa sociabilité et ses habiletés sociales, sa participation et sa communication et ce, d'autant plus si l'élève a été intégré en milieu ordinaire précocement.

DIX ANNÉES DE POLITIQUE INCLUSIVE À L'ÉCOLE : QUEL BILAN ?

En évoquant plus précisément les modalités de scolarisation avec des élèves de CLIS, De Saint Martin (2016) remarque que ces élèves, qui présentent une déficience intellectuelle, perçoivent des fonctions différentes entre les enseignants de CLIS qui sont là pour les aider et ceux des autres classes de l'école dont le rôle est de transmettre un savoir. La CLIS est considérée comme un lieu de rééducation conduisant à réduire ou dépasser leurs difficultés dans le but de pouvoir suivre les enseignements des autres classes. Ces difficultés, identifiées comme la cause de l'orientation en CLIS¹¹, ne semblent pas être associées à un handicap. Le travail en CLIS est vécu plus facilement qu'en classe ordinaire et les activités et propositions pédagogiques qui y sont faites permettent aux élèves de surmonter leurs difficultés. Les dispositifs de scolarisation collective en milieu ordinaire, tels que les CLIS, semblent donc être des leviers privilégiés de l'inclusion (Gilles, 2013).

Après avoir identifié les besoins des élèves¹² et mis en place un dispositif¹³ visant à y répondre, Grégor (2013) constate que les projets des élèves sont plus précis et plus réalistes que ceux évoqués en amont du dispositif et leur permettent alors d'avoir un poids décisionnel sur leur projet d'orientation. Ces élèves parviennent à se positionner quant au métier qu'ils ne souhaitent pas exercer et évoquent leur choix professionnel. Bien qu'ils aient conscience des possibles difficultés physiques des métiers manuels envisagés, les élèves s'évaluent positivement quant à leur futur.

L'évaluation de soi, que l'on associe au développement affectif, est une dimension importante de la construction du sujet. Chevallier, Courtinat-Camps et de Léonardis (2015) ont appréhendé les effets des différents types d'intégration sur les niveaux d'estime de soi d'élèves scolarisés en CLIS et âgés de 7 à 12 ans. Les élèves qui bénéficient d'intégrations individuelles mais aussi d'intégrations individuelle et collective ont un niveau d'estime de soi sociale plus élevé que les élèves uniquement intégrés collectivement. Le niveau d'estime de soi sociale est par ailleurs modulé par un effet d'interaction entre le genre et l'âge des élèves. Ces résultats soulignent l'importance des processus de comparaison sociale dans la construction de l'estime de soi des élèves scolarisés en CLIS. Ces

11. Cette facilité d'évocation des leurs difficultés pourraient nous questionner mais est à raccrocher aux temps d'inclusion en classe ordinaire qui s'accroissent et qui conduisent les élèves à interpréter que leurs difficultés s'estompent.

12. Stratégie d'auto handicap, préférence pour les activités passives, difficultés pour transférer des apprentissages d'une situation à une autre, difficultés d'abstraction, évaluation des situations de manière binaire, objectifs futurs liés à la dépendance affective.

13. Travail autour de supports identificatoires (contact avec des professionnels...), engagement dans des champs professionnels variés, verbalisation sur les situations professionnelles vécues, prise de conscience des progrès effectués...

derniers chercheraient à maintenir une position d'exception, possible par la pratique d'intégration individuelle, qui contribuerait à les valoriser. Ces résultats sont à considérer avec les caractéristiques de chaque élève, en lien avec leur PPS. Toutefois, les études sur les niveaux d'estime de soi des élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire ne font pas consensus.

Des retours plus contrastés

Sur les adolescents rencontrés par Poussin et Sordes-Ader (2005), ceux scolarisés en milieu spécialisé et intégrés partiellement en milieu ordinaire ont une estime de soi globale moins élevée que celle des adolescents intégrés complètement en milieu ordinaire ou scolarisés uniquement en milieu spécialisé. S'appuyant sur ces données, la scolarisation de ces adolescents intégrés partiellement rendrait donc possible la perception des différences d'exigence entre les deux structures et troublerait ainsi la construction identitaire. Ainsi, les variations de l'estime de soi ne seraient pas dues à la sévérité des déficiences mais aux effets différenciés des processus d'intégration. En effet, être dans une classe avec des élèves ayant les mêmes caractéristiques favoriserait un processus d'identification et le développement d'un sentiment d'appartenance. Des processus de catégorisation sociale sont alors à l'œuvre et notamment un favoritisme endogroupe qui amène à privilégier son groupe d'appartenance.

Cherchant à comparer l'influence du mode de scolarisation chez l'enfant porteur du syndrome de Williams-Beuren¹⁴, Thomazet et Blanc (2008) ont évalué les niveaux d'estime de soi des élèves porteurs de ce syndrome scolarisés en CLIS ou en milieu ordinaire. Aucune différence significative n'est remarquée. Le contexte de la CLIS censé favoriser une estime de soi plus élevée par le biais d'une meilleure qualité de travail et de règles plus souples ne semble pas ici être opérant. Ces résultats pourraient être liés aux modalités de scolarisation particulières, offrant des possibilités de comparaisons multiples, auxquelles répond un tel dispositif.

En effet, les conditions d'apprentissages peuvent souffrir de morcellements en raison d'incessants aller-retour des élèves dans d'autres classes pour les intégrations et pour les prises en charge (para)médicales extérieures à l'école (Gilles, 2013). Ces prises en charge, qui peuvent dépasser les temps scolaires, ont pu conduire les élèves en situation de handicap à refuser des sollicitations d'autres élèves (venir goûter chez eux, fête d'anniversaire...); les amenant à une forme d'exclusion plus prononcée. Quelquefois, des élèves tout-venant, envieux de

14. Le syndrome de Williams-Beuren est une maladie génétique rare qui correspond à l'association d'un retard mental, d'une cardiopathie congénitale, d'un retard psychomoteur et d'une dysmorphie du visage

DIX ANNÉES DE POLITIQUE INCLUSIVE À L'ÉCOLE : QUEL BILAN ?

la relation différente que peuvent entretenir ces élèves avec les enseignants, effectuent des remarques et se moquent d'eux (Bonnemberger, 2016 ; Gardou, Plaisance, 2006). Sur la base de ces constats, on appréhende la raison pour laquelle les élèves scolarisés en CLIS essaieraient de ressembler à des élèves ordinaires en imitant leurs comportements et exécuteraient les demandes des enseignants machinalement, sans toujours questionner les savoirs (Bourdon, 2005). Ils tendent ainsi à éviter des possibles expériences de rejet que certains élèves d'ULIS relatent (Lacaille, 2011). Dans le but de minimiser les moqueries envers ces élèves, la présence de l'AVS peut jouer un rôle majeur (Rioux, 2009). Toutefois, par cette présence, elle souligne l'existence d'une particularité de ces élèves qui n'est alors pas commune aux autres élèves tout-venant : les attaques des autres élèves peuvent alors s'amplifier (De Saint Martin, 2016 ; Picon, 2009). D'ailleurs au plan de la socialisation, De Saint Martin (2016) relève peu d'échanges entre les élèves ce qui les conduit à identifier les classes où ils sont inclus comme seul lieu de travail et où les contacts entre élèves ne sont pas envisagés « la reconnaissance des élèves de l'importance du travail au sein de l'espace scolaire et l'occultation de celle de la socialisation, interrogeant alors la logique inclusive prônée par les directives ministérielles » (De Saint Martin, 2016, p. 29). De manière générale, Carron (2013) souligne que les contacts sont moins fréquents entre les élèves quand les différences d'âge sont importantes. Gombert *et al.* (2008) reprenant les travaux de Zaffran (1997) soulignent que les interactions, entre les élèves en situation de handicap et les élèves tout-venant, peuvent diminuer par peur de la différence lorsqu'un élève est intégré en milieu ordinaire. Cette crainte conduit des élèves d'ULIS à s'angoisser face à leur orientation : ils ne veulent pas aller en Impro (institut médico professionnel) et craignent d'être avec des personnes dont le handicap est plus important (Lacaille, 2011).

Laurent (2014) rapporte le témoignage de jeunes d'IME interrogés dans le cadre du travail autour d'un nouveau projet d'établissement. Les jeunes souhaitent acquérir une autonomie affective et fonctionnelle plus importantes, demandent également des temps de scolarisation plus conséquents et formulent des souhaits quant à leur orientation future. Un des jeunes, scolarisé en partie en milieu ordinaire, souligne des difficultés pour mener à bien son désir amoureux, désir qui le conduit à préférer une scolarisation en IME.

En moyenne plus âgés, les élèves d'ULIS et d'IME se trouvent dans une période importante de leur construction identitaire : l'adolescence. Il s'agit d'une période où le désir d'épanouissement sexuel, le temps de choix de l'objet mais également le temps de se soustraire à l'autorité parentale afin de réaliser ses propres

choix identitaires et de s'intégrer à la société sont prépondérants (Deltombe, 2010).

Picon (2010) s'intéresse au positionnement des jeunes scolarisés en IMPRO et en UPI face au processus d'adolescence, aux facteurs qui facilitent ou entravent la construction identitaire. Elle remarque que les jeunes se comportent différemment selon les structures dans lesquelles ils sont scolarisés. Ces dispositifs s'appréhendent sur des registres différents où des aspects plus familiers sont par exemple présents à l'IMPRO ; les élèves la sollicitent davantage, lui racontent des événements de vie intime, contrairement aux élèves d'UPI plus réservés. Elle constate donc une difficulté pour les élèves d'IMPRO à départager les espaces personnels et publics. Le travail de subjectivation de jeunes est donc mis à défaut, ce qui est d'autant plus compliqué en raison de leur période de développement.

En questionnant leur expérience singulière de scolarisation en UPI et en IMPRO, Picon (2009) constate que les élèves orientent leur discours sur leurs atouts et leurs réussites, leurs difficultés sont minimisées et rapportées aux autres jeunes sans déficience. Les élèves d'UPI mettent en avant une approche défensive vis-à-vis des élèves de classes ordinaires. Le terme « handicapé » est utilisé pour parler des autres, jamais de soi. Donner une image valorisante de soi conforme aux normes en soulignant l'importance des savoirs et des apprentissages permettrait à ces élèves stigmatisés d'échapper à leur handicap.

« Les défenses qu'ils mettent en œuvre témoignent aussi de ce qu'ils ont intériorisé des attitudes et des attentes à leur égard souvent en lien avec une volonté de réparation et de normalité et le désir qu'ils restent des enfants. Ces jeunes ne disent donc jamais qui ils sont mais affirment ce qu'ils ne sont pas : ils ne sont pas handicapés et ne sont pas différents des jeunes qui ne présentent pas de déficience. » (*op. cit.*, 2009, p. 313).

Ils adoptent le plus souvent un discours du paraître, pour donner une image positive de soi. Leurs projets et leurs ambitions sont très raisonnables et conformistes, s'apparentant souvent aux discours des professionnels. Au plan de la socialisation, une insuffisance de relations horizontales est remarquée ; les jeunes qui ont été scolarisés en milieu spécialisé dès leur plus jeune âge ont moins de relations amicales contrairement à des élèves scolarisés en milieu ordinaire où les habiletés sociales et des interactions avec des pairs y sont favorisées (Doré *et al.*, 1999). Aussi, les déficiences cognitives, plus importantes des jeunes en IMPRO, font qu'ils n'utilisent que peu les médias pour maintenir un lien entre eux en dehors des structures (chat, SMS, internet...). Pour permettre un accompagnement plus respectueux des dynamiques adolescentes qu'ils traversent, Picon (2009) propose quelques pistes d'action à développer auprès de ces jeunes autour notamment des liens avec les pairs, de l'expression de soi et

DIX ANNÉES DE POLITIQUE INCLUSIVE À L'ÉCOLE : QUEL BILAN ?

de la gestion du regard de l'autre. Ce dernier peut être en effet difficile à gérer. Lacaille (2011) montre que les élèves en situation de handicap, dont le handicap n'est pas visible, ne sont pas discrédités mais « discréditables » (Harma *et al.*, 2012). Par exemple, certains élèves cachent qu'ils sont scolarisés en ULIS à l'intérieur du collège et en dehors. Ils ont tendance à associer leur orientation dans ces dispositifs à des raisons comportementales plutôt qu'à des causes cognitives, explication moins dévalorisante.

La perspective inclusive questionne beaucoup et aucun consensus n'est admis pour attester de son bien-fondé (Desombre, 2011 ; Mazereau, 2015). Il semble qu'il soit difficile de trancher sur les effets de ces dispositifs inclusifs qui peuvent sembler adaptés sur certains critères (scolarisation plus ou moins inclusive, possibilité de soins...) pour certains élèves (possibilité de supporter le groupe classe, petit effectif...). Cette difficulté à se positionner peut être reliée à un manque de recherche sur ce domaine.

« Le déficit de recherche dans le domaine de la scolarisation des enfants en situation de handicap a été unanimement regretté. Car c'est un paradoxe : alors que la loi de 2005 valorise une politique de scolarisation dans les lieux ordinaires (...), les actions de recherche sur la scolarisation restent très rares et, à coup sûr, tout à fait insuffisantes pour repérer à la fois les obstacles et les facteurs favorables au développement de cette politique de scolarisation. » (Plaisance, 2009, p. 36).

À défaut de pouvoir se prononcer sur l'efficacité de l'inclusion, ces études permettent de saisir plus finement leurs caractéristiques (effets de socialisation, enjeux identitaires et professionnels) et précisent ainsi leur compréhension.

Des perspectives de travail...

Au vu des différents résultats de recherche évoqués, des axes de travail pour alimenter la réflexion autour de la mise en œuvre du paradigme inclusif peuvent être envisagés.

Majoritairement, ces travaux témoignent **du manque de formation** des professionnels. Dans cette perspective, la formation continue des enseignants devrait être favorisée. Les établissements spécialisés pourraient être alors des lieux ressources pour toutes les personnes en lien avec les élèves en situation de handicap ; familles, enseignants, éducateurs et accompagnateurs. Il conviendrait de « définir un socle d'exigences nationales sur la formation au handicap des futurs enseignants » (Malochet, Collombet, 2013, p. 2). Les préconisations relatives à leur formation devraient être également relayées législativement (Champollion, 2007). Aussi, un renforcement des coopérations entre les MDPH et les établissements est souhaitable (Malochet, Collombet, 2013).

D'autre part, les enseignants développeraient des représentations du handicap assez réductionnistes (autour du handicap physique la plupart du temps) (Malochet, Collombet, 2013 ; (Pechberty *et al.*, 2010). Or, ils sont souvent confrontés à des élèves en situation de handicap mental (MEN, 2015). Saisir plus finement la compréhension du rapport à l'autre développé par les praticiens, en lien avec des enfants en situation de handicap mental, permettrait une meilleure compréhension de leurs représentations (Cabassut, 2005 ; Herrou, Korff-Sausse, 2007). La formation sur la notion de handicap est primordiale pour la pratique des enseignants (Lacaille, 2011).

Être vigilant sur les risques permanents qui peuvent instaurer des divisions et des hiérarchisations entre les différents dispositifs (ULIS, IME) permettrait de limiter les stigmatisations et les discriminations. Ces dernières peuvent alors être le signe de notre impuissance à accepter et à reconnaître l'autre dans sa différence. Apprendre à composer avec nos manques serait alors le premier pas pour permettre la construction du « vivre ensemble » et autoriser l'apparition de « sujets » (Imbert, 2004).

Faire preuve de créativité pour conduire à des avancées en termes de scolarisation adaptée est un objectif qui reste encore à atteindre. Ces aménagements pourraient prendre appui sur diverses expériences : un dispositif de soutien à la scolarité en milieu ordinaire initié par un IME (Darne, 2009) ou la multiplication des classes externalisées (Laurent, 2014). Dans cette perspective d'innovation pédagogique, différentes pistes peuvent aussi être envisagées (inclusion décloisonnée : échange de groupes entre enseignants ; inclusion individuelle inversée : élève tout-venant inclus dans la classe d'inclusion collective ; inclusion en groupe de besoins avec différents élèves en situation de handicap ou non ; inclusion disciplinaire...). Différentes pratiques pédagogiques « probantes » telles que le tutorat, la coopération en petits groupes, l'enseignement explicite et l'apprentissage de stratégies cognitives permettraient de multiplier les possibilités d'acquisition (Tremblay, 2012 ; 2015).

Un renforcement des structures pour les adolescents de plus de 16 ans jusqu'à 25 ans est à penser pour leur permettre de mettre en œuvre des stratégies d'inclusion et la création d'un réseau de partenaires ressources (Laurent, 2014). Une réelle problématique de l'inclusion au sortir de l'adolescence se dégage ; les élèves devenus jeunes adultes rencontrent de nombreuses difficultés lorsqu'il s'agit de s'inscrire dans un milieu ordinaire (Fleury, Grenier, 2013). Leur accompagnement est souvent trop limité à une période donnée et n'est pas assez pensé dans la durée en lien avec un réseau construit au préalable (Midelet, 2015).

DIX ANNÉES DE POLITIQUE INCLUSIVE À L'ÉCOLE : QUEL BILAN ?

Quelques-uns notent un décalage trop important entre l'idéologie inclusive et la pratique (Plaisance, 2012). Warnock (2010) concède que cette idéologie s'entend dans la vie en société, celle des adultes, mais moins concernant l'école où les choses sont différentes. Si l'inclusion physique semble plus ou moins applicable, une réelle inclusion n'est pas assurée pour autant. Certains élèves se retrouvent dans une forme « d'exclusion de l'intérieur » (Zaffran, 1997) qui devrait nous conduire à nous inscrire dans des inclusions « responsables » (Boutin, Bessette 2009 ; Tremblay, 2010) limitant les individualisations à outrance qui peuvent conduire à davantage de stigmatisation (De Saint Martin, 2016 ; Bonnemberger, 2016). En outre, il faut donc rester vigilant quant à la pratique inclusive (Bonvin *et al.*, 2013) ; rien ne permet d'affirmer avec conviction que les inclusions individuelles sont adaptées à toutes les situations :

Face à cette volonté politique d'intégration généralisée (processus d'inclusion), il ne faut pas perdre de vue que l'on peut mettre l'enfant dans une situation scolaire tellement difficile et exigeante pour lui qu'il en développe des symptômes significatifs de la souffrance normative qu'on lui impose. Le facteur environnemental intégratif et normatif peut à son tour devenir source de développements pathologiques chez l'enfant et produire une situation de surhandicap. (Bordas, 2007, p. 120).

L'inclusion responsable, qui prend appui sur un projet commun d'apprentissage, reconnaît que celle-ci peut prendre forme dans différents lieux scolaires (Lardon, 2016 ; Le Guevel, 2016 ; Warnock, 2010). Ces choix d'orientation pourraient s'appuyer sur le rapport à l'école et au savoir des élèves et permettraient en considérant alors leur subjectivité d'appréhender plus précisément leurs besoins, leurs désirs et mobiles d'apprendre (Bruiliard, 2009 ; Pechberly *et al.*, 2010). La faisabilité de l'inclusion dépend du sens accordé au dispositif qui n'est pas sans lien avec le rapport au savoir de l'élève, le dispositif en lui-même, les professionnels et les autres élèves (Jumel, 2007). Il faut pour cela qu'un travail soit effectué avec eux, que les élèves y soient engagés et que les élèves de la classe d'accueil soient préparés à comprendre et reconnaître la différence (Lacaille, 2011). Dans cette perspective, les projets pédagogiques, soutenus par les enseignants, et le projet d'école¹⁵, impliquant toutes les personnes autour d'objectifs communs, sont importants et permettent d'orienter la pratique (Frangieh, 2013 ; Ebersold, 2012) : la dynamique collective impulsée se reporte alors sur la dynamique individuelle. Cette perspective développementale présuppose de placer l'élève en partenaire de son projet de scolarisation en co-constructeur de son milieu (Blin, 2016 ; Tap, Anton, 2013). Il ne suffit donc pas de « mettre dedans » mais bien de signifier à chacun sa singularité et la possibilité de jouir de l'ensemble des biens

15. Objectifs poursuivis par l'école visant à organiser de manière cohérente la forme que les pratiques doivent prendre dans l'école pour répondre de manière adaptée aux besoins des élèves accueillis.

sociaux, appartenant au patrimoine de chacun. Parler plutôt de droit d'accès au patrimoine voire d'affiliation plutôt que d'inclusion scolaire semble donc plus approprié pour rendre compte de ce processus et permettrait de sortir du clivage inclusion/exclusion (Gardou, 2012).

En résumé, les différentes pistes de travail évoquées semblent être des leviers sur lesquels s'appuyer pour contribuer à ré-interroger les fondements et les enjeux d'une politique inclusive et à poursuivre l'engagement dans une pratique inclusive qui reconnaisse chaque élève comme sujet et réponde véritablement à ses besoins d'élève. Aussi, les partenariats entre les chercheurs et les praticiens (sans exclure les familles) sont à promouvoir pour alimenter la réflexion afin de répondre à l'exigence et à la rigueur qu'appelle ce paradigme inclusif.

**Émilie Chevallier-Rodrigues, Amélie Courtinat-Camps et
Myriam de Léonardis**

*Laboratoire psychologie de la socialisation-développement
et travail (LPS-DT – ÉA 1697)
Université Toulouse – Jean Jaurès*

Bibliographie

- Ainscow M. (2005). Understanding the development of inclusion education system. *Electronic journal of research in educational psychology*, vol. 3, p. 5-20.
- Arneton M., Courtinat-Camps A., Geay B., Bois C. (2016). Intérêts et limites des suivis de cohorte pour comprendre les situations de handicap de l'enfant. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, vol. 57, p. 109-119.
- Bastide F. (2011). La scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire. *V.S.T.*, vol. 111, p. 34-41.
- Bataille P., Midelet J. (2014). *L'école inclusive : un défi pour l'école. Repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Beaucher C., Beaucher V., Moreau D. (2013). Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir. *Esprit critique. Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, vol. 17, p. 6-30.
- Beaucher H. (2012). *La scolarisation des élèves en situation de handicap en Europe*. Paris : Centre de Ressources et d'Ingénierie documentaires.
- Bedoin D., Janner Raimondi M. (2016). Rôles de l'auxiliaire de vie scolaire auprès de jeunes enfants en situation de handicap. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, vol. 57, p. 67-80.
- Benoît H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 57, p. 65-78.

DIX ANNÉES DE POLITIQUE INCLUSIVE À L'ÉCOLE : QUEL BILAN ?

- Benoît H. (2013). Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 61, p. 49-63.
- Berzin C. (2010). *Accueillir les élèves en situation de handicap*. Amiens : SCÉRÉN-CRDP.
- Berzin C. (2015). De l'intégration à l'inclusion. Quelques exemples d'évolution dans l'accueil en classe ordinaire à l'école et au collège des élèves en situation de handicap. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 70-71, p. 79-92.
- Berzin C., Brisset C., Delamezière C. (2007). Vers une scolarisation réussie des enfants en situation de handicap : bénéfices et limites. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 39, p. 101-116.
- Berzin C., Lebert-Candat C. (2006). Scolarisation des élèves en situation de handicap et interactions entre pairs. Le cas des élèves de CLIS 1 participant à l'activité d'une autre classe. *Psychologie et éducation*, vol. 2, p. 13-28.
- Blin M. (2016). Le rôle de l'environnement. *Les cahiers pédagogiques*, vol. 526, p. 18-20.
- Bonnemberger C. (2016). À l'épreuve de l'école. *Les cahiers pédagogiques*, vol. 526, p. 16-18.
- Bonvin P., Ramel S., Curchod-Ruedi D., Albanese O., Doudin P.-A. (2013). Inclusion scolaire : de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, vol. 7, p. 127-134.
- Bordas E. (2007). Évolution du concept de handicap. Quels effets dans l'école ? In S. Guillard (coord.). *Adaptation scolaire. Un enjeu pour les psychologues*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson, p. 109-122.
- Bourdon F. (2005). La scolarisation des enfants et des jeunes en situation de handicap moteur : rapport au savoir et mobiles d'apprendre. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 29, p. 137-150.
- Boutin G., Bessette L. (2009). *Élèves en difficulté en classe ordinaire. Défis, limites, modalités*. Lille : Chronique sociale.
- Bruiliard L. (2009). Des élèves de CLIS1 et leur rapport au savoir : quelques pistes de réflexion. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 45, p. 175-184.
- Bussienne E., Clavier E. (2016). Que faire pour l'école refondée inclusive ? *Les cahiers pédagogiques*, vol. 526, p. 10-11.
- Cabassut J. (2005). *Le déficient mental et la psychanalyse*. Nîmes : Champ social.
- Cambion C.-L., Debré I. (2012). *Rapport d'information fait au nom de la commission sénatoriale pour le contrôle de l'application des lois sur l'application de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, n° 635, 4 juillet 2012.
- Carron B. (2013). *La scolarisation d'enfants en situation de handicap : quelle socialisation ?* Bachelor of Arts. Suisse : Valais - HES SO.
- Champollion P. (2007). Approche comparative des systèmes éducatifs européens de scolarisation des jeunes handicapés (ASH). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 37, p. 215-224.

- Chevallier E., Courtinat-Camps A., de Léonardis M. (2015). Estime de soi chez des élèves scolarisés en classe d'inclusion scolaire (CLIS). *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, vol. 63, p. 76-83.
- Cohu S., Lequet-Slama D., Velche D. (2005). Les politiques en faveur des personnes handicapées dans cinq pays européens. *Revue française des affaires sociales*, vol. 2, p. 9–33.
- Curchod-Ruedi D., Ramel S., Bonvin P., Albanese O., Doudin P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, vol. 7, p. 135-147.
- Darne F. (2009). La longue marche de l'inclusion... Vingt ans d'accompagnement à la scolarisation à l'IME Yves Farge. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 47, p. 207-225.
- Déclaration de Madrid. (2002). *Non discrimination plus action positive font l'inclusion sociale*. Madrid : Déclaration de Madrid.
- Deltombe H. (2010). *Les enjeux de l'adolescence*. Paris : Éditions Michèle.
- De Saint Martin C. (2016). Que disent les élèves de CLIS 1 de leur place dans l'école ? *Les cahiers pédagogiques*, vol. 526, p. 28-29.
- Desombre C. (2011). Analyse psychosociale de l'intégration des élèves en situation de handicap. *Pratiques Psychologiques*, vol. 17, p. 391-403.
- Desombre C., Carpentier J.-J., Vincent E., Sansen J., Maiffret C., Ryckebush C. (2013). Identifier des Besoins éducatifs particuliers : analyse des obstacles et propositions pour l'action. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 62, p. 197–207.
- D'Onofrio A. (2016). L'école ordinaire et le secteur médicosocial. *Les cahiers pédagogiques*, vol. 526, p. 20-22.
- Doré R., Dion E., Chapdelaine T., Brunet J.-P., Wagner S. (1999). Activités d'élèves ayant une déficience intellectuelle sur trois types de cour de récréation. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 10, p. 39-53.
- Dorison C. (2015). La question de la scolarisation dans les établissements spécialisés en France : 1975-2009. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 70-71, p. 67-78.
- Ebersold S. (2006). La nouvelle loi change radicalement la place du handicap pour l'école. *Reliance*, vol. 22, p. 37-39.
- Ebersold S. (2009). Autour du mot inclusion. *Recherche et formation*, n° 61, p. 71–83.
- Ebersold S. (2012). Parcours de scolarisation et coopération : enjeux conceptuels et méthodologiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 57, p. 55-64.
- Fleury M.-J., Grenier G. (2013). Parcours en milieu ordinaire de jeunes avec un handicap mental ou psychique. *Santé Publique*, vol. 25, p. 453–463.
- Fougeyrollas P. (2009). Entretien avec Fougeyrollas. Propos recueillis par Mouloud Boukala. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 45, p. 165-174.
- Fougeyrollas P., Cloutier R., Bergeron J., Côté R., St-Michel G. (1998). *Classification québécoise : processus de production du handicap*. Lac Saint-Charles : CQCIDH-SCCIDH.

DIX ANNÉES DE POLITIQUE INCLUSIVE À L'ÉCOLE : QUEL BILAN ?

- Frاندji D., Rochex J.-Y. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux « besoins spécifiques ». *Éducation & formations*, vol. 8, p. 95 – 108.
- Frangieh B. (2013). *Les effets de la formation des enseignants dans l'inclusion scolaire des élèves présentant une déficience intellectuelle légère*. Thèse de doctorat. France : Université de Haute-Savoie.
- Gardou C. (2006). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire. *Reliance*, vol. 22, p. 91-98.
- Gardou C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! : Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse : Erès.
- Gardou C. (2013). Entretien avec Charles Gardou. « Il n'y a pas de vie minuscule à l'école ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 61, p. 13-21.
- Gardou C., Plaisance E. (2006). Vie scolaire. In J. Kristevia C. Gardou (coord.). *Handicap. Le temps des engagements*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 159-196.
- Gilles E. (2013). L'inclusion, enjeu majeur dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et levier de l'évolution des pratiques pédagogiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 63, p. 311-323.
- Gombert A., Feuilladiou S., Gilles P.-Y., Roussey J.-Y. (2008). La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. *Revue française de pédagogie*, vol. 164, p. 123-138.
- Grégor T. (2013). Impact d'un dispositif d'ULIS pro sur la représentation de soi d'un groupe d'adolescents déficients intellectuels. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 63, p. 59-68.
- Guay M.-H., Legault G., Germain C. (2006). Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique. *Vie pédagogique*, vol. 141, p. 1-4.
- Guirimand N., Mazereau P. (2016). La coordination des parcours de jeunes en situation de handicap. Des professionnels se positionnent en contexte inclusif. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, vol. 57, p. 93-107.
- Harma K., Gombert A., Roussey J.-Y., Arciszewski T. (2012). Effet de la visibilité du handicap et de l'expérience d'intégration sur la représentation sociale du handicap chez de jeunes collégiens. *Travail et formation en éducation*, vol. 8, p. 1-15.
- Herrou C., Korff-Sausse S. (2007). *L'intégration collective de jeunes enfants handicapés*. Toulouse : Erès.
- Imbert F. (2004). *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Paris : ESF.
- Janner Raimondi M. (2016). Présentation. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, vol. 57, p. 3-11.
- Jumel B. (2007). L'intégration scolaire de Bob, enfant psychotique. In S. Guillard (coord.), *Adaptation scolaire. Un enjeu pour les psychologues*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson, p. 29-38.
- Lacaille A. (2011). *L'expérience scolaire en ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) d'élèves souffrant de troubles des fonctions cognitives*. Thèse de doctorat. France : Pôle Universités Centre Val de Loire-Université d'Orléans.

- Lapointe J.-R., Dion J. (2015). Description d'un processus de théorisation portant sur les conditions de réussite d'une expérience d'inclusion vécue par des élèves en troubles d'apprentissage : pratiques éducatives, attitudes parentales et éléments contextuels. *Approches inductives : Travail intellectuel et construction des connaissances*, vol. 2, p. 68.
- Lardon I. (2016). Pour une école et une société plus inclusives. *Les cahiers pédagogiques*, vol. 526, p. 14-16.
- Laurent S. (2014). Renouveler le projet d'établissement d'un IME pour promouvoir l'inclusion scolaire des jeunes déficients intellectuels. *Mémoire de l'École des Hautes Études en Santé Publique*. <http://documentation.ehesp.fr/memoires/2014/cafdes/laurent.pdf> (consultation : 18 janvier 2016).
- Lavoie G., Thomazet S., Feuilladiou S., Pelgrims G., Ebersold S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, vol. 7, p. 93-101.
- Le Guevel G. (2016). Et toi, tu relèves de quoi ? *Les cahiers pédagogiques*, vol. 526, p. 12-14.
- Loubat J.-R. (2013). Les IME questionnés par la logique de parcours et la désinstitutionnalisation. *Les Cahiers de l'Actif*, p. 63-78.
- Malochet G., Collombet C. (2013). La scolarisation des enfants en situation de handicap dans les pays européens. Quelles voies de réforme pour la France ? *Centre d'analyse stratégique*, vol. 314, p. 1-12.
- Martin-Nouveau P. (2016). La scolarisation des enfants en situation de handicap à l'école maternelle. Passer d'une culture de l'entre-soi à une culture en commun. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, vol. 57, p. 57-66.
- Martinot C. (2002). *Le soi, les approches psychosociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Mazureau P. (2015). Inclusion scolaire et action publique, entre contradictions et inachèvement. *Vie sociale*, n° 11, p. 113-125.
- Midelet J. (2015). Construire son projet personnel et professionnel avec le dispositif des unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS). *Agora débats/jeunesses*, n° 71, p. 83-97.
- Ministère de l'Éducation nationale (2015). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris : MEN.
- OCDE (2001). *Éducation tout au long de la vie*. Paris : OCDE.
- OMS (1980). *International classification of impairments, disabilities, and handicaps, a manual of classification relating to the consequences of diseases*. Genève : OMS.
- OMS (2001). *Classification internationale du fonctionnement, des handicaps et de la santé (CIF)*. Genève : OMS.
- ONU (2006). *Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH)*. New York : ONU.
- Pechberty B., Kupfer C., de La Jonquière L. (2010). La scolarisation des enfants et des adolescents dits « en situation de handicap » au Brésil et France : convergences des recherches cliniques. *Revue Cliopsy*, n° 4, p. 7-20.

DIX ANNÉES DE POLITIQUE INCLUSIVE À L'ÉCOLE : QUEL BILAN ?

- Perez J.-M. (2015). Normes, École et handicap: la notion d'inclusion en éducation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 70-71, p. 25-38.
- Picon I. (2009). Adolescence et déficience intellectuelle. Approche clinique de jeunes accueillis en Institut médicoprofessionnel (IMPro) ou en unité pédagogique d'intégration (UPI). *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, vol. 3, p. 303-319.
- Picon I. (2010). Milieu spécialisé ou ordinaire conséquences sur le processus d'adolescence des jeunes ayant une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 21, p. 66-78.
- Pinell P., Zafiroopoulos M. (1983). *Un siècle d'échecs scolaire*. Paris : Les éditions ouvrières.
- Plaisance E. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 37, p. 159-164.
- Plaisance E. (2009). Conférence de consensus 2008. Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation. *Recherche et formation*, vol. 61, p. 11-40.
- Plaisance E. (2012). Special educational needs selon Mary Warnock : autocritique ou reniement ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 57, p. 211-217.
- Plaisance E. (2013a). Chronique de l'international. Débats, échanges autour de l'éducation inclusive dans le monde. Le « spécial » a-t-il un avenir en Italie ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 62, p. 183-186.
- Plaisance E. (2013b). L'inclusion scolaire : surmonter les nouvelles ambiguïtés. L'exemple du Québec. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 61, p. 239-242.
- Poussin M., Sordes-Ader M. (2005). L'estime de soi chez les adolescents atteint de surdité congénitale. *Psychologie et éducation*, vol. 2, p. 37-51.
- Rioux M. (2009). L'accueil d'enfant en situation de handicap en CLIS 4. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 46, p. 157-164.
- Rivard M., Forget J. (2006). Les caractéristiques de l'enfant atteint d'un trouble envahissant du développement en lien avec le degré d'intégration sociale en milieu scolaire ordinaire. *Pratiques Psychologiques*, vol. 12, p. 271-295.
- Special Educational Needs. (2001). *Code of practice*. United Kingdom Education Government.
- Tap P. (1988). *La société Pygmalion*. Paris : Dunod.
- Tap P., Anton P. (2013). Handicap, capabilité, intégration et réalisation de soi. *Handicap et pauvreté*, p. 13-25.
- Thomazet M., Blanc R. (2008). L'estime de soi chez l'enfant porteur du syndrome de Williams-Beuren. L'influence du mode de scolarisation. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, vol. 56, p. 165-172.
- Thomazet S., Mérini C. (2015). L'école inclusive comme objet frontière. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 70-71, p. 137-148.
- Thouroude L. (2016). L'approche interactionniste du handicap. Obstacles et liens dans la rencontre parents-enseignants. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, vol. 57, p. 81-92.
- Tremblay P. (2010). Évaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires-l'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans l'enseignement ordinaire-destinés à des élèves de

l'enseignement primaire ayant des difficultés/troubles d'apprentissage. Thèse de doctorat. Belgique : Université libre de Bruxelles.

Tremblay P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck Education.

UNESCO. (2008). *L'éducation pour tous en 2015. Un objectif accessible ?* Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous. Paris : UNESCO.

Warnock M. (1978). *Special Educational Needs, Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Warnock Report. London : HMSO.

Warnock M. (2010). The cynical betrayal of my special needs children. *The Daily Telegraph*, September 17th 2010. United Kingdom : The Telegraph.

Zaffran J. (1997). *L'intégration scolaire des handicapés*. Paris : L'Harmattan.

Zay D. (2010). *Actualité de la recherche en éducation et en formation. Quelle politique d'inclusion scolaire et sociale dans une Europe brassant des populations multiples ?* Communication au congrès de l'AECSE, SSRE. Genève : Université de Genève.

Zay D. (2012). L'enjeu de l'éducation inclusive : préparer les futurs citoyens à s'entretuer ou à vivre ensemble ? In D. Zay (coord.). *L'éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire ?* Paris : L'Harmattan, p. 9-30.