

L'intégrale

École et Handicap : de la séparation à l'inclusion des enfants en situation de handicap

*Par Marie Musset et Rémi Thibert
Chargés d'études et de recherche à la Veille scientifique et technologique*

De nombreux pays européens ont fait le choix de l'inclusion des enfants en situation de handicap depuis des dizaines d'années. En France, la loi de 2005 est présentée comme une véritable révolution car elle remet en question l'organisation du système éducatif et invite à redessiner les frontières entre des institutions spécifiques dépendant de deux ministères différents. Ce changement de regard pose la question de la formation et de l'accompagnement des professionnels.

S'il est essentiel de faire un état des lieux au niveau international, il faut donner une définition de l'inclusion dans un contexte français : plus qu'une inclusion radicale dans la société, il s'agit davantage de scolarisation en milieu ordinaire d'enfant en situation de handicap. En fonction de leur histoire comme de leur système scolaire, les pays se sont emparés de façon très particulière de la notion de handicap. Les pays qui ne connaissent plus depuis longtemps les filières spécifiques séparées pensent l'inclusion de façon plus radicale, selon un « spectre très large », qui englobe toutes les situations (handicap, discrimination ethnique ou genrée, pauvreté). D'autres pays, tels la France, doivent repenser leurs pratiques et leurs institutions.

Favorables à cette définition très large, Hinz & Boban soulignent que, quelle que soit la définition retenue, « l'inclusion éducative » initiée par la conférence de Salamanque en 1994 est une préoccupation qui concerne désormais tous les pays du monde (Hinz & Boban, [2009](#) ; Du Toit & Forlinscho, [2009](#)).

Ce dossier fait le point sur la recherche et l'actualité du handicap à l'école, en France et au niveau international. Après un point sur la loi de 2005 en France, il s'attache à comparer les situations dans différents pays, en particulier en matière de formation des professionnels en charge de la scolarisation des enfants en situation de handicap et d'organisation des infrastructures scolaires. Nous montrons enfin comment cette problématique s'inscrit dans le cadre de l'« Éducation pour tous » et de l'inclusion sociale au sens large.

En outre, ce dossier s'articule avec les journées d'études « [École et handicap](#) » des 23-24 mars 2010 et du 5 mai 2010, organisées par le programme ACD de l'INRP et l'UMR ADEF (INRP, Université de Provence), qui font suite au [colloque de 2009](#).

1. La loi de 2005 | 2. À l'école | 3. L'inclusion pour changer la société | 4. Bibliographie.

*Remerciements à Patrick Guyotot, Marie-Geneviève Thévenin et Éric Plaisance
pour leurs conseils avisés.*

1. La loi de 2005

1.1 Volet éducatif de la loi

« L'éducation dite "inclusive" est considérée comme le moteur commun de la transformation radicale des écoles ordinaires pour l'accueil de tous et, complémentarément, de la mutation des institutions spécialisées, hors l'école. Ce référentiel sectoriel est fortement soutenu par des organisations internationales telles que l'Unesco » (Chauvière & Plaisance, 2008).

La [loi du 11 février 2005](#) pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées comprend plusieurs axes, que ce soit l'accueil des personnes handicapées, le droit à la compensation, les ressources, l'emploi, l'accessibilité, la citoyenneté et la participation à la vie sociale, mais aussi la scolarité, qui est le point qui nous préoccupe ici. Il faut préciser que la loi ne parle pas d'inclusion, mais de scolarisation. Ce n'est qu'en 2009, dans une circulaire sur les CLIS (Classes d'inclusion scolaire) que le terme sera utilisé.

Combien d'élèves en situation de handicap sont-ils concernés par la scolarisation ?

- « En 2008-2009, 174 600 élèves handicapés ou présentant des maladies invalidantes étaient accueillis dans des établissements scolaires des premier et second degrés, 69 % en scolarisation individuelle (classe ordinaire mais pas toujours à temps complet) et 31 % dans des dispositifs collectifs (classe d'inclusion scolaire dans le premier degré, unité pédagogique d'intégration dans le second degré) ;
- Cet accueil scolaire est en augmentation régulière (+ 8 % par rapport à l'année précédente), principalement dans le second degré, qui était le plus en retard. Il concerne en majorité des élèves ayant des troubles des fonctions cognitives ;
- 78 900 enfants nécessitant des aides particulières sont scolarisés dans des établissements hospitaliers et médico-éducatifs, soit à temps complet (75 500), soit à temps partiel (3 400) ;
- 5 000 sont scolarisés en Belgique, faute d'accueil sur le territoire français ;
- 20 000 enfants seraient en absence totale de scolarisation » (Plaisance, 2010).

Un [rapport](#) du ministère de l'Éducation nationale recensait 51 215 élèves handicapés scolarisés dans 3 950 CLIS et 1 289 unités pédagogiques d'intégration (UPI) en 2007-08. 71 000 suivaient une scolarité dans le milieu médico-social, 800 suivaient un enseignement à distance. Le rapport notait une augmentation quantitative du nombre d'élèves handicapés scolarisés ainsi qu'un allongement du cursus scolaire de ces élèves.

La [loi du 11 février 2005](#) renforce les actions en faveur de la scolarisation des élèves handicapés. Elle affirme le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, à un parcours scolaire continu et adapté, à un accompagnement spécifique et à un aménagement des conditions d'examen. Les parents sont de plus étroitement associés à la décision d'orientation de leur enfant et à la définition de son Projet personnalisé de scolarisation (PPS). Ce sont eux qui doivent saisir la MDPH (Maison départementale des personnes handicapées) et ils restent souverains dans les décisions d'orientation.

Cette loi peut être considérée comme un « déplacement conceptuel fondamental » (Plaisance, 2009).

Dans son [rapport](#) pour le ministère de l'Éducation nationale sur la scolarisation des enfants handicapés, Guy Geoffroy estime quant à lui que la loi de 2005 est « une véritable révolution et ouvre la reconnaissance du droit à une véritable "existence scolaire" pour les enfants porteurs de handicaps » ; État, école, institutions médico-sociales, collectivités locales : tous ces acteurs doivent à présent apprendre à harmoniser leurs pratiques et à coopérer de façon novatrice. D'exception, l'inscription scolaire de l'enfant handicapé doit pouvoir devenir la règle. L'apport scolaire existait, mais trop souvent de façon « subsidiaire » : la loi de 2005 doit permettre de ne laisser aucun enfant à l'écart. L'article 19 (« tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des « établissements [...] le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence »), bouleverse la situation actuelle, donne à tous une véritable existence scolaire. Guy Geoffroy estime qu'un rapprochement entre le monde éducatif et le monde médico-social est impératif. La « capacité opérationnelle de l'école à répondre à ce nouveau défi dépendra pour beaucoup des moyens qui accompagneront l'élargissement de sa mission » (Geoffroy, 2005).

« Il n'y aura pas de mise en œuvre réussie des dispositions de l'article 19 sans une adhésion marquée du monde médico-social [...]. Les institutions médico-sociales, bien fédérées par un tissu associatif performant, ont quelques raisons d'affirmer leur expérience et leur expertise acquises au fil des expériences, souvent menées, dans les débuts, sans le concours d'une Éducation nationale considérant que les enfants handicapés ne relevaient pas d'une approche ordinaire de la scolarité » (Geoffroy, 2005).

Christian Willhelm (inspecteur de l'Éducation nationale) pense que « la loi oblige la communauté nationale à donner une réponse à tous les enfants qui vont se présenter à l'école [...]. Les choses sont complètement renversées, la représentation change [...]. Maintenant, la loi nous demande de prendre en compte l'enfant tel qu'il est. C'est à l'école qu'il incombe de trouver les réponses adéquates pour que cet enfant puisse suivre une scolarité » (Willhelm, 2006). L'enjeu fondamental est de « construire des conditions institutionnelles, mais aussi socioculturelles et éducatives » (Chauvière & Plaisance, 2008).

Serge Ebersold (OCDE) partage ces points de vue et souligne que l'on parlait, il y a peu, d'intégration scolaire, et non d'inclusion scolaire. Ce « *glissement sémantique est extrêmement important [car] : il repositionne radicalement la question du handicap* » aussi bien en ce qui concerne la France que les autres pays qui ont effectué ce glissement. Il s'agit alors de « *penser le handicap comme une opportunité, ce à travers quoi l'école va pouvoir s'ouvrir à la diversité* », d'envisager le « capable » (l'auteur se rattache ici aux travaux de Ricoeur) et non « l'autrement » quand l'on envisage la scolarisation d'un enfant qui présente une déficience. Ces différentes capacités acquises concernent l'ensemble des acteurs en contact (Ebersold, [2006](#)).

1.2 Aspects historiques

L'histoire de l'éducation destinée aux enfants handicapés est « *sans contestation possible une histoire de la séparation* » initiée dans des institutions spécifiques avec Valentin Haüy (1745-1822) et Louis Braille (1809-1852) pour l'éducation des aveugles ou l'abbé de l'Épée (1712-1789) pour l'éducation des sourds. Ces initiatives représentent un progrès considérable, car elles reposent sur un « pari de l'éducabilité » (Chauvière & Plaisance, [2008](#) ; Plaisance, [2009b](#)). L'évolution des termes utilisés pour désigner les enfants relevant d'un handicap est révélatrice : on est passé de « déficience » à « handicap », puis à « en situation de handicap » pour arriver à « besoin éducatif particulier ». Ce qui s'appelait « éducation spéciale » en France n'a plus lieu d'être (mais le domaine du « spécialisé » existe toujours). Cela soulève des nouvelles questions : celle des cultures professionnelles et celle de la formation des enseignants (Plaisance, [2007](#)).

Les circulaires de 1982 et 1983 confèrent à l'intégration son cadre organique ; à la même date, le secteur « adaptation et éducation spéciale » de l'Éducation nationale (AES) devient « adaptation et intégration scolaire » (AIS).

Dans les années 1990 les classes d'intégration scolaire (CLIS) se substituent aux classes de perfectionnement (1991) dans les écoles primaires, créant ainsi des confusions entre « troubles des fonctions cognitives » et « grande difficulté scolaire ». Les UPI sont mises en place dans les établissements du secondaire à partir de 1995 (date de parution de la circulaire qui les concerne).

Patrick Guyot ([2008](#)) rappelle qu'il existe quatre périodes distinctes depuis le début du XX^e siècle :

- exclusion : la loi de **1909** concerne les enfants arriérés. Les enseignants sont alors titulaires d'un *certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés (CAEA)* ;
- ségrégation : le décret du 12 juillet **1963** concerne les enfants inadaptés (il est question alors d'inadaptation à l'école) qu'il faut rééduquer, réadapter. Le CAEA laisse la place au *certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés (CAEI)*. Une évolution durant cette période est quand même constatée : en 1966 on distingue les troubles du comportement et de la conduite du handicap sérieux ; en 1978, on ajoute la catégorie des enfants à troubles psychiques et les non/mal voyants ; en 1984, le CAEI propose diverses options (de A à F) pour les différents types de handicap ;
- intégration : en **1987** débute une étape intégrative avec l'arrivée du *certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires (CAPSAIS)* qui propose divers options (de A à G) en fonction du handicap ;
- scolarisation inclusive : en **2004**, le CAPSAIS est remplacé par le *Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap (CAPA-SH)* et le *Certificat Complémentaire pour les enseignements Adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap (2CA-SH)* est créé pour les enseignants du secondaire.

Beillerot & Mosconi ([2006](#)) notent aussi un changement de paradigme dans les années 1970, où l'on passe d'une logique de filières (séparées depuis la loi de 1909) à une logique de parcours. Les professionnels sont de plus en plus invités à travailler en réseau. La prise en charge des enfants en situation de handicap est inscrite au projet d'école et concerne toute l'équipe pédagogique (et pas seulement les enseignants de CLIS ou d'UPI).

1.3 Définition, définitions et absence de définition

1.3.1 Contexte international

« Arriération, invalidité, retard, inadaptation »... Autant de mots péjoratifs assortis de leurs corrolaires : « assister, interner, réadapter, rééduquer »... Le vocabulaire du handicap a une longue histoire. Ces désignations sont renouvelées dans un cadre plus large, celui des textes internationaux et européens :

- la Classification internationale des handicaps (CIH) fondée sur la trilogie de Wood (« déficience, incapacité, désavantage ») établie par l'OMS en 1980 ;
- la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) établie par l'OMS en 2001.

Les études de l'OCDE ou de l'Union européenne montrent le renouvellement de la conception du handicap, qui accompagne celui de l'intégration scolaire, même si les comparaisons internationales restent difficiles à faire, car les conceptions de l'inclusion scolaire peuvent diverger, allant de l'inclusion totale (sans système parallèle) à l'inclusion scolaire partielle ou totale, dans des structures plus ou moins parallèles (Plaisance, [2009b](#)).

Les associations, nationales ou internationales, ont joué un grand rôle dans la mise en œuvre de la scolarité intégrative. Les parents y jouent un rôle majeur (Poizat, [2006](#)).

La situation est très contrastée en Europe. « *Sur l'ensemble des élèves en âge de scolarité obligatoire, les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers scolarisés en dispositifs séparés représentent :*

- *moins de 1% en Grèce, Espagne, Italie, à Chypre, au Portugal, en Islande et en Norvège ;*
- *entre 1 et 3 % dans treize autres systèmes éducatifs ;*
- *plus de 3% en Belgique francophone et flamande, République tchèque, Allemagne, Estonie, Lettonie, Hongrie, Slovaquie et Finlande ».*

Mais il n'est pas question de comparaisons directes tant les définitions et les mises en œuvre peuvent être différentes (Poizat, [2006](#)).

Felicity Armstrong précise que le Royaume-Uni a une approche multiple de l'intégration. L'*Education Act* de 1981 favorise l'intégration dans les structures ordinaires et le *Special Educational Needs and Disability Act* de 2002 a rendu illégal la discrimination envers les élèves en situation de handicap et obligatoire l'adaptation de l'école ordinaire. Depuis 2004, le nombre d'élèves inscrits en établissement spécialisé s'est ainsi stabilisé à 1,1% du nombre des élèves, contre 2% en moyenne pour l'Europe (le démantèlement des écoles spécialisées est en cours depuis une vingtaine d'années). Les enseignants redoutent d'être insuffisamment formés pour pratiquer une école inclusive. Les parents redoutent aussi que l'école ordinaire ne soit pas une réponse appropriée à la situation de leur enfant et soutiennent parfois les écoles ségrégatives. ; les partenariats doivent dans ce cas se développer. Par ailleurs, la performance académique réclamée aux écoles ne favorise pas l'accueil d'élèves moins performants (Armstrong, [2009](#)).

La [convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées](#), adoptée en 2006 vient réaffirmer les droits fondamentaux pour les personnes handicapées, pour qui les Droits de l'Homme ne sont pas toujours respectés.» La Convention internationale définit le terme « handicap » comme une notion « évolutive » ; les personnes handicapées sont celles « *qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables, dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres* » (art. 1) » (Bertho, [2009](#)).

1.3.2 En France

La loi de 1975 ne donne pas de définition pour ne pas enfermer des catégories, ne pas exclure quiconque et s'adapter à des situations non prévues au départ, mais le handicap « fait loi » pour la première fois. La loi de 2005 « lance sa définition » en se basant sur celle de l'OMS et innove : « *Constitue un handicap au sens de la présente loi, 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, cognitive ou psychiques d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant (art. 2) ».*

Éric Plaisance se demande cependant comment nommer le handicap sans réduire la complexité de ses représentations. Cette notion de toute façon floue fait souvent l'amalgame entre la déficience et ses conséquences dans la vie quotidienne (Plaisance, [2009](#)).

L'histoire pourtant ne s'est pas privée d'étiqueter le handicap. Les termes les plus anciens, à connotation désormais péjorative, ont globalement disparu ; ils soulignaient l'impossibilité éducative (invalide, incapable) ; apparemment plus modernes, les termes de handicaps, trisomie... n'évitent pas la mise à l'écart, alors que, comme le souligne Henri-Jacques Stiker, « *il n'y a pas de handicap en dehors de structures sociales et culturelles précises* » (Stiker, [2005](#)). D'ailleurs, le terme de handicap n'avait pas de connotation médico-sociale avant les années 1960 : d'origine anglaise, il appartient au monde du turf et désigne l'égalisation des chances pour que des montures différentes puissent concourir (Plaisance, [2009](#)).

« Différentes », « déficientes »... Aucun qualificatif n'est neutre et ce seront les personnes handicapées elles-mêmes qui soulignent aujourd'hui que c'est la société qui handicape et qui établit la norme. Cette approche qui nous vient de l'étranger, ne fait pas l'unanimité mais permet de changer le regard et d'inverser les priorités, même si les « *représentations anciennes, les institutions et les pratiques excluant subsistent encore parfois* » (Plaisance, [2009](#)).

Le handicap peut être vu différemment selon que l'on se centre sur le handicap en tant que tel, sur le fonctionnement, ou sur la production du handicap :

- handicap au centre (trilogie de Wood) : cette approche fait partie des étapes pour une définition du handicap en liant l'aspect lésionnel et fonctionnel, et en soulignant la « *discordance entre les performances individuelles et les attentes d'un groupe particulier auquel appartient la personne concernée* ». Dans le même cadre de réflexion, Vincent Assante, rapporteur au Conseil économique et social, définit le handicap comme produit de deux facteurs : une déficience liée à une personne et un obstacle (environnemental, culturel, social voire réglementaire) : cette option, qui n'a pas été retenue par le législateur, permet aussi de voir les choses différemment ;
- fonctionnement au centre (sur le modèle de la CIF) : le handicap est une expérience humaine universelle. À cet égard la démocratie et son exigence d'égalité présupposent « *la ressemblance fondamentale de tous les hommes* » (Plaisance, [2009](#)) ;
- d'autres centrations sont possibles, par exemple le modèle systémique du québécois Patrick Fougeyrollas rapporté par Éric Plaisance, qui valorise les « situations de handicap » et insiste sur les facteurs environne-

mentaux (Fougeyrollas & Boukala, [2009](#)) tandis que d'autres modèles mettent en interaction ces différents facteurs (Plaisance, [2009](#)).

Dans ce jeu complexe des dénominations, Éric Plaisance distingue les auteurs, assez rares de nos jours, qui « *mettent en évidence des conditions d'altérité parfois radicales* ». Par exemple, Alain Blanc estime le terme de handicap trop englobant et lui préfère celui de « déficience » (définie comme « fait social total ») permettant un traitement particulier. Déficients et non-déficients appartiennent alors à deux mondes différents (Blanc, [2006](#)). La plupart cependant se réclament d'une « conception proximale du handicap » et soulignent l'universalité de la vulnérabilité (Plaisance, [2009](#)). Le handicap n'est pas *terra incognita*, au contraire ; il est pour tous et chacun, à un moment de son existence, une expérience d'humanité (« *Il confronte chacun à ce qu'il pourrait être, à ce qu'il peut devenir, ne serait-ce que par l'irréparable travail du temps* »). « Désinsulariser » le handicap est donc une exigence liée à notre condition humaine (Gardou, [2005](#) ; Poizat & Gardou, [2007](#)).

Qu'en pensent les personnes concernées ? Car enfin, c'est bien à elles que revient de dire si cet entrelac de signes les concerne. Les personnes en situation de handicap apportent aussi des réponses variées, certaines revendiquant leur différence. C'est le cas notamment d'une partie de la communauté sourde, qui milite contre la définition de la surdité comme manque et a revendiqué que la Langue des signes française (LSF) soit reconnue comme langue vivante à part entière, ce qui est le cas depuis la loi de 2005 (après avoir été interdite de 1880 à 1977, puis autorisée en 1991 pour l'éducation des enfants).

D'autres soulignent la nécessité d'une reconnaissance mutuelle et l'importance des liens sociaux (Plaisance, [2009](#)).

Serge Ebersold, sociologue et analyste à l'OCDE, précise que le terme d'inclusion tend à s'imposer dans le langage courant, « *en lieu et place de celui d'intégration voire d'insertion* ». Elle procède d'un modèle social du handicap qui refuse « *l'exclusion des personnes qui présentent une déficience au profit de leur acceptation dans leur différence* ». Toute logique de filière scolaire est donc « *vulnérabilisante et marginalisante* ».

L'auteur souligne que bien que le terme d'inclusion « *soit relativement peu utilisé en français, la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 a impulsé de nombreux textes et initiatives s'inspirant de l'approche inclusive pour rendre le système scolaire [...] réceptif à la différence* » (Ebersold, [2009](#))

Au cours de la [journée d'étude](#) de 2009 sur le handicap à l'école, organisée par l'INRP, Catherine Becchetti-Bizot, Inspectrice générale de l'éducation nationale chargée du handicap, souligne combien la scolarisation des élèves handicapés (SEH) peut aller à l'encontre de pratiques et de regards, mais aussi des structures installées, voire semble mettre en cause le principe républicain d'égalité, « que l'on confond souvent avec celui d'uniformité (des enseignements et des méthodes) et qui masque parfois celui plus juste d'équité ». Il faut donc repenser la formation des enseignants et abattre « trois cloisons » qui séparent :

- le secteur médico-social, les institutions spécialisées, et le système scolaire ordinaire ;
- les enseignants « ordinaires » et les personnels « spécialisés » à l'intérieur du système scolaire ;
- les paliers et leurs rituels d'évaluation (contrôles, examen) (Becchetti-Bizot, [2009](#)).

□ Et aussi

- BROUARD Cécile & ROUSSEL Pascale (2005). *Handicap en chiffres 2005*. Paris : Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations.
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (2009). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé : Version pour enfants et adolescents*. Paris : Centre d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations.
- POIZAT Denis (2009). *Le handicap dans le monde*. Toulouse : Érès Éditions.

2. À l'école

2.1 Accueil dans la classe : un consensus mondial, des histoires nationales

À l'exception notable de pays engagés depuis plusieurs décennies dans l'inclusion, la plupart des pays connaissent une phase d'adaptation plus ou moins rapide, plus ou moins radicale.

Le paysage de l'inclusion dans le monde est très varié et encore marqué par de fortes disparités ; cependant, le travail des organismes internationaux et européens porte ses fruits, et tous les pays s'accordent à faire de l'inclusion – qu'ils ne définissent pas tous de la même façon cependant – un objectif à atteindre (en [France](#), 180 000 élèves handicapés sont scolarisés en école, collège et lycée en 2009-2010, soit une augmentation de plus de 30% en 5 ans).

Plaisance et Benoit ([2009](#)) distinguent trois groupes de pays, selon le degré d'inclusion manifesté par leur société ou décidé par leur législation :

- ceux qui mènent une politique d'inclusion, parfois depuis longtemps (les années 1960 pour la Suède, 1977 pour l'Italie) parmi lesquels on peut compter les pays d'Europe du Nord ;

- ceux qui connaissent une phase d'évolution importante et rapide depuis les années 1990 ou 2000 tels le Royaume-Uni (*Disability Discrimination Act*), la France (pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées) et le Portugal (début des années 1990) ;
- ceux qui ont encore une approche réductrice de l'inclusion. Les situations sont très diverses et tiennent souvent à des facteurs historiques. Le système éducatif discriminatoire de la Lituanie s'inscrit dans une histoire marquée par le totalitarisme ; le Japon a pris le chemin difficile de l'inclusion avec un système très élitiste : les enseignants doivent former des élites toujours plus performantes.

Jean-François Parisot estime que la France tient une position médiane entre les pays du nord, où être handicapé « *est une question technique qui appelle une réponse technique* » et les pays latins, où le handicap « *est signe de malédiction et de souffrance* ». « *Elle regarde néanmoins avec envie l'exemple de ses voisins européens anglo-saxons et scandinaves* ». Deux modèles, entraide et indépendance, sont ici en débat (Parisot, 2008).

Les instances internationales rejoignent les préoccupations des citoyens, au premier chef celles des enseignants qui vont mettre en œuvre les politiques d'inclusion. Claudie Rault fait état d'une **enquête européenne** menée auprès d'enseignants en fin de formation initiale, puis d'enseignants débutants qui montre que les jeunes enseignants considèrent légitimes la place des élèves à besoins éducatifs particuliers dans les classes. Dans le même temps, ils disent se sentir peu préparés à cet accueil, que ce soit pour connaître la difficulté de l'enfant ou pour mettre en œuvre la remédiation. La culture enseignante valorise en outre la transmission de connaissances dans le cadre d'un programme qui peut se révéler contraignant. Les enseignants mettent l'accent sur l'« individualisation » ou la « personnalisation » de leur démarche pédagogique et la « *recherche d'une modification de l'attitude des élèves face aux apprentissages, mise en œuvre à travers des travaux de groupe et des activités d'expression permettant le renforcement de l'autonomie de l'élève, la revalorisation de l'image de soi ou le développement de la capacité à évaluer son efficacité scolaire* ». À l'exception notable des enseignants français, ils souhaitent renforcer le partenariat avec les parents (Rault, 2004 ; 2005).

En **Norvège**, l'inclusion sociale, fondée sur les textes internationaux des droits de l'homme et sur les conceptions sociales-démocrates, a commencé dans les années 1960 et répond à un large consensus. En ce qui concerne l'école, convaincu que les filières séparées exonèrent la responsabilité de l'école ou de l'environnement, l'État a soumis dans les années 1970 tous les enfants à la même juridiction éducative. Le recours à une filière spécialisée (actuellement, la Norvège compte moins de 1% d'élèves en classe spécialisée) ne peut se faire sans l'accord des parents. La formation initiale des enseignants prend en compte cette spécificité et met l'accent sur la différenciation pédagogique et l'individualisation. Les associations de parents sont partie prenante du projet éducatif qui permet aux élèves en situation de handicap de se penser d'abord comme personne (Wormnaes, 2005).

En **Finlande**, « *l'éducation spéciale est considérée comme un aspect important, mais non dominant, des politiques d'inclusion* » Le système finlandais associe en effet la qualité de l'enseignement avec l'équité et l'égalité pour les élèves. La principale caractéristique du système est l'école polyvalente équitable qui bénéficie à tous les étudiants sur un pied d'égalité. « *Les bons résultats des écoles finlandaises, notamment aux tests PISA n'ont pas été atteints en scolarisant les apprenants qui ont des besoins spéciaux et ceux qui apprennent plus lentement dans des écoles séparées, mais en les faisant entrer dans des classes et des écoles ordinaires* » (Halinen & Järvinen, 2008).

L'inclusion en Finlande vise à :

- améliorer la situation des enfants qui n'avaient auparavant pas de possibilités de fréquenter l'école avec d'autres enfants ;
- à lever tous les obstacles possibles à la réussite de l'apprentissage et du développement de chaque élève.

Un large consensus sur l'inclusion s'est instauré en Finlande. L'éducation spéciale, si elle est encore bien présente (et parfois jugée nécessaire), est en recul car les Finlandais estiment qu'elle a tendance à renforcer l'exclusion. Il existe cependant des différences entre écoles, dans la mesure où il y a une très grande autonomie locale.

Le **rapport national 2008** de la **France** lors de la 48^e session de la Conférence internationale de l'éducation (CIE) rappelle que la loi du 23 avril 2005 pour l'avenir de l'école est adossée à celle du 11 février pour l'égalité des chances et estime que « *les préoccupations de l'Unesco, quant à l'éducation pour l'inclusion, rencontrent celles de l'Éducation nationale française. L'école de la République qui est fondée à la fin du XIX^e siècle a été envisagée d'emblée, du moins pour l'enseignement primaire, comme une école pour tous, sans aucune discrimination, grâce à la création d'un réseau serré d'établissements scolaires publics et gratuits* » (MEN, 2008).

Le processus d'inclusion a été croissant notamment avec la gratuité du secondaire, le collège unique, la mixité, la démocratisation et l'intégration des personnes en situation de handicap. Le rapport précise cependant que la scolarisation des élèves handicapés « *dans des conditions comparables, dans la mesure du possible, avec celle des autres élèves* », a désormais été déclarée « *priorité absolue* » dès 2007.

Jean-Pierre Garel juge que l'école unique assure mieux l'égalité devant la scolarité qu'un système scolaire à filières ; parmi les modèles d'école unique établis par Nathalie Mons :

- intégration à la carte (approche anglo-saxonne) ;

- intégration individualisée (pays nordiques) ;
- intégration uniforme (France, Espagne, Portugal).

Il apparaît que c'est le deuxième modèle qui est plus favorable aux élèves handicapés (Garel, [2009](#)).

En Allemagne, Andreas Hinz [estime](#) que la structure très ségrégative du système scolaire a rendu l'inclusion plus difficile à mettre en œuvre ; le système fédéral crée un panorama contrasté de l'éducation inclusive (la Bavière propose beaucoup moins l'inclusion que le land de Hambourg). Dans ce land, des modalités d'éducation inclusive ont commencé à se mettre en place dans les années 1980 par :

- l'accueil de tous les élèves ;
- le travail en équipe : l'enseignant, l'enseignant spécialisé et l'éducateur partagent la classe ;
- l'adaptation du curriculum (au curriculum général adapté peut s'adjoindre un curriculum spécialisé).

« *Sans s'illusionner sur un modèle nord-américain* », Denis Poizat s'intéresse à la perception de la prise en compte du handicap aux **États-Unis**, où l'on compte aujourd'hui 54 millions de personnes vivant des situations de handicap, Paradoxalement, on perçoit le système d'éducation américain comme inégalitaire alors que le handicap est « *pris en compte de manière satisfaisante dans la société* », témoins en sont le grand reporter John Hockenberry, l'avocat célèbre John Kemp, le sénateur John Mac Cain, le président Roosevelt. Il existe d'autres différences de taille avec la France :

- une école qui ne parvient pas à atteindre les objectifs fixés peut être convertie en *charter school* (école à charte sous contrat), voire disparaître ; « *certaines écoles demandent pourtant ce statut pour proposer des dispositifs pédagogiques particuliers conformes aux attentes des publics qu'elles accueillent* » ;
- les parents utilisent les *vouchers*, sortes de bons d'achat de l'éducation. S'agissant de l'éducation inclusive en France, comment les parents les utiliseraient-ils ? « *Il est vraisemblable que la mise en œuvre d'un processus de choix plus proche des options des familles signerait la fermeture de certains établissements spécialisés au profit d'une plus grande ouverture des écoles ordinaires* » ;
- les études et recherches en sciences sociales sur le handicap (*disability studies*) et leurs résultats sont largement édités et relayés.
- en 2002, les États-Unis accueillaient un peu moins de 65 % des enfants souffrant de déficiences avérées (la catégorie a de l'OCDE) dans l'enseignement primaire ordinaire, la France peu plus de 10 %. « *Le Canada, quant à lui, les accueillait tous et l'Italie presque tous* ». Les enfants présentant des difficultés d'apprentissage (catégorie b de l'OCDE) sont accueillis à près de 80 % en classe ordinaire aux États-Unis avec des moyens supplémentaires, alors qu'ils sont majoritairement accueillis en classe spéciale en France, (source OCDE) (Poizat, [2005](#)).

□ Et aussi

- AINSCOW Mel, BOOTH Tony & DYSON Alan ([2006](#)). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London : Routledge.
- VÉRILLON Alette, BELMONT Brigitte & PLAISANCE Éric (2006). « Accompagnement et intégration scolaire : Politique, pratiques et acteurs ». *Contraste, Enfance et Handicap*, n° 24, p. 247-266.

2.2 Dispositifs de scolarisation

2.2.1 En France

Actuellement, comme pour tout enfant, dès l'âge de 3 ans et à la demande de la famille, les enfants handicapés peuvent être scolarisés. Chaque école a vocation à accueillir les enfants relevant de son secteur de recrutement. À la demande des parents, un projet personnalisé de scolarisation (PPS) peut être mis en place ; il organise la scolarité et est assorti des mesures d'accompagnement décidées par la Commission des droits et de l'autonomie (CDA). La scolarisation s'adapte aux besoins de l'élève et peut être :

- individuelle en milieu ordinaire : l'élève peut n'avoir besoin d'aucune aide particulière ou avoir recours à l'accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire (AVS) ou à des aménagements et des outils pédagogiques adaptés. En mars 2009, plus de 43 351 élèves font l'objet d'un accompagnement individuel ;
- collective dans des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) pour l'école élémentaire et dans une unité pédagogique d'intégration (UPI) pour le secondaire. Encadrés par un enseignant spécialisé, l'élève reçoit un enseignement adapté qui met en œuvre les objectifs prévus par le projet personnalisé de scolarisation et qui inclut autant qu'il est possible des plages de participation aux activités de la classe de référence de l'enfant, classe du collège qui accueille des élèves de sa classe d'âge. Chaque année, 200 UPI sont créées. Elles seront 2000 en 2010. En 2009-2010, l'effort porte en priorité sur des ouvertures en lycées professionnels ;
- collective en établissement médico-social : « *Dans tous les cas où la situation de l'enfant ou de l'adolescent l'exige, c'est l'orientation vers un établissement médico-social qui constitue la solution permettant de lui offrir une prise en charge scolaire, éducative et thérapeutique adaptée* ». Il n'est bien entendu pas possible de parler d'inclusion scolaire dans ce cas. Mais la scolarisation peut aussi être partagée entre ces établissements et l'école de secteur.

À tout moment de l'année tous les élèves qui ne peuvent fréquenter un établissement d'enseignement peuvent bénéficier d'un enseignement à distance au centre national d'enseignement à distance (CNED).

Le [parcours de formation](#) d'un élève au sein de ces établissements peut se faire à temps plein ou à temps partiel et comporter diverses modalités de scolarisation, dans le cadre du projet personnalisé de scolarisation (PPS) de l'élève, qui définit les modalités de déroulement de la scolarité et précise :

- « *la qualité et la nature des accompagnements nécessaires, notamment thérapeutiques ou rééducatifs* ;
- *le recours à un auxiliaire de vie scolaire* ;
- *le recours à un matériel pédagogique adapté* ».

Les deux derniers points sont spécifiques à une scolarisation en milieu ordinaire.

Le PPS assure la cohérence d'ensemble du parcours scolaire de l'élève handicapé. Il est rédigé par **la commission des droits et de l'autonomie (CDA)** qui prend les décisions d'orientation. L'enseignant veille à la continuité et à la cohérence de la mise en œuvre du PPS, en réunissant les équipes de suivi de la scolarisation pour chacun des élèves dont il est le référent et en assurant un lien permanent avec l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH.

Les parents sont de plus étroitement associés à la décision d'orientation de leur enfant et à la définition de son projet personnalisé de scolarisation (P.P.S.) et la démarche de la famille auprès de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) doit être volontaire (des enfants en situation de handicap (ou leur famille) peuvent ne pas vouloir être considérés comme étant en situation de handicap) (Willhelm, [2006](#)). Cela signifie aussi qu'un élève en situation de handicap peut ne pas être aidé si ses parents ne le souhaitent pas.

2.2.2 En Italie

Dans leur rapport consacré à la compensation du handicap en Italie, Patrick Segal et Gautier Maigne soulignent la politique volontariste de l'Italie (fermeture des institutions, intégration scolaire, décentralisation, prise en charge de proximité) malgré le faible engagement financier de l'État, qui fait perdurer de lourdes inégalités régionales. On estime que les personnes handicapées représentent 5 à 7 % de la population. Le modèle social italien accorde beaucoup de place à l'engagement de la société civile, et les années 1970 ont été marquées par un mouvement anti-psychiatrique qui a conduit à la fermeture d'institutions spécialisées.

La loi 118 de 1971 affirme le principe d'intégration dans les classes, et la loi 517 de 1977 abolit les classes différenciées et les écoles spéciales (les régions Nord et Centre ont plus rapidement adopté des mesures que les régions du Sud, qui ont attendu les années 1980). La mise en place de mesures d'intégration scolaire (enseignant de soutien, auxiliaire scolaire) se fait dès lors qu'une commission spéciale à dominante médicale a établi le handicap. Les équipes pluridisciplinaires d'établissement et les parents élaborent alors le plan éducatif individualisé qui « *au-delà des aspects didactiques et pédagogiques sert de cadre à l'intervention de tout le personnel spécialisé, pour la mise en œuvre des mesures de soutien à l'intégration scolaire* ». Toute la scolarité et jusqu'à l'insertion professionnelle de l'élève bénéficie de la coordination de la commune, de l'école et des Entreprises sanitaires locales (ASL), ces dernières jouant un rôle central dans le système de compensation.

Des mesures d'accompagnement et de soutien à l'intégration complètent ce dispositif :

- lorsque la classe accueille un enfant handicapé, l'effectif de la classe se limite à 20 élèves (25 au lycée) ;
- 75 000 enseignants de soutien, co-titulaires de la classe avec l'enseignant classique, ont en charge 140 000 élèves handicapés ;
- un module spécialisé est intégré dans la formation initiale de tous les enseignants (Segal & Maigne, [2004](#)).

Ces mesures sont sans commune mesure avec ce qui existe en France.

2.3 Une culture professionnelle commune

Les enquêtes montrent un consensus en faveur de l'intégration en milieu ordinaire, aussitôt assorties de réserves, notamment envers les handicaps intellectuels ou les troubles du comportement. Pour réussir, il faudrait une « *conversion du regard, et une transformation des pratiques hors de l'arsenal pédagogique ordinaire et loin de la formation que [les enseignants] ont le plus souvent reçue* ».

Patrick Gohet souligne que s'il existe aussi des résistances du côté du secteur spécialisé, il y a urgence à inciter à la collaboration, au dialogue, à l'échange des savoirs. L'idéal étant sans doute que « *les enseignants et les éducateurs des établissements spécialisés, y compris des Instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP), puissent bénéficier d'un tronc commun de formation afin de partager une culture identique* » (Gohet cité par Chauvière & Plaisance, [2008](#)). Le décret d'avril 2009 va dans ce sens.

À la séparation institutionnelle s'ajoutent des cultures et des professions différenciées (Chauvière & Plaisance, [2008](#)).

Le choix politique est clair, mais il reste à inventer ou à soutenir les ressources indispensables à cette « normalisation » : aides scolaires spécialisées, aides médico-pédagogiques en collaboration avec l'école, personnels supplémentaires à bon niveau de professionnalisation, etc. (Chauvière & Plaisance, [2008](#)).

En ce qui concerne les cultures professionnelles, d'importantes évolutions se sont produites. Christian Wilhelm postule que cette nouvelle loi exige un nouveau métier, tant la situation est nouvelle. Le maillage d'avant 2005, commission de circonscription préélémentaire et élémentaire (CCPE) et Commission de circonscription du second degré (CCSD) par exemple, a été modifié avec l'apparition des CDA alors que « *la prise en charge des*

élèves en situation de handicap relève d'une action collective et concertée au sein de l'école » et suppose bien entendu des actions de formation initiale et continuée pour les enseignants du premier et second degré (Willhelm, [2006](#)).

De l'intégration à l'inclusion, il s'agit d'un « renversement de perspective » : Hervé Benoit rappelle que pendant longtemps, l'enfant était classé avant d'être scolarisé, et souligne l'importance du dualisme éducatif, fondé sur la « *coexistence d'établissement d'éducation spéciale et de structures scolaires de droit commun* ». Était alors intégré celui qui pouvait donner la preuve de sa capacité d'adaptation, la norme scolaire étant une mise à l'épreuve. L'école doit maintenant s'adapter à la diversité des élèves, étant entendu que les recherches en psychologie font état d'une similitude en matière de processus mentaux quelle que soit la norme attendue : le cas échéant, le fonctionnement psychique peut se réorganiser autour d'autres potentialités perceptives ou cognitives. Les médiations diverses, notamment pédagogiques, sont alors essentielles et auront pour objectif de réduire la situation de handicap (Benoit, [2008](#)).

Il y a un « *véritable enjeu de culture professionnelle enseignante* ». Des formations nouvelles sont indispensables pour transformer les pratiques, car la réussite du « *processus d'apprentissage des élèves en situation de handicap [...] ne relève pas de la responsabilité de médecins mais de pédagogues* », qui seront capables de « *produire des adaptations pédagogiques et didactiques* », dans la continuité de la formation initiale des enseignants, qui peuvent ici réinterroger leur métier et leurs pratiques. Il est donc nécessaire d'élargir les formations au second degré, traditionnellement moins concernées : le travail en partenariat avec les professionnels de la santé, l'accès aux ressources théoriques, leur articulation avec la pratique, tout doit être pensé pour construire une « *culture de l'adaptation pour la scolarisation* » (Benoit, [2008](#)). Le rôle des SESSAD (services d'éducation spéciale et de soins à domicile) est central dans cette organisation : ils sont composés d'équipes pluridisciplinaires et peuvent intervenir à domicile, dans des structures spécialisées et même à l'école. Ils apportent un soutien éducatif, pédagogique et thérapeutique individualisé.

À ce titre, la Création du [Comité Interministériel du Handicap](#), en novembre 2009, permettra de renforcer la transversalité de la politique du handicap. Il se substitue à la Délégation interministérielle aux personnes handicapées.

Ces caractéristiques héritées de l'histoire font partie des difficultés à surmonter pour réussir l'inclusion de tous les élèves. Il en existe d'autres, ainsi la non-continuité entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Si les CLIS font partie de l'école primaire, les UPI peinent à trouver leur place dans le secondaire (Plaisance & Schneider, [2009](#)).

Dès le rapport de la commission Falcucci en 1975, l'Italie a envisagé l'élimination des écoles spéciales et la collaboration interdisciplinaire entre les enseignants spécialisés, les intervenants non enseignants (psychologue scolaire, assistant social...) et les enseignants de classe ordinaire. La collaboration est une chance pour s'ouvrir à de nouvelles connaissances. Il ne s'agit pas d'une « *invasion de compétences* » ni d'une « *superposition des interventions* ». En outre la famille, dont le rôle est important, est encouragée à entrer dans la logique structurelle d'une école inclusive, au-delà donc d'une approche individuelle, et les camarades de classe sont valorisés comme une ressource importante. L'auteur pointe cependant des difficultés, par exemple dans la nécessaire articulation avec les organismes locaux : le développement de l'inclusion se fait en ce cas de façon inégale sur le territoire (l'Italie est organisée en régions dont certaines ont un statut spécial et une grande autonomie, par exemple la Sicile et la Sardaigne). Dans ce contexte les écoles peuvent présenter des projets sous la responsabilité du directeur ou d'un groupe d'enseignants, et l'auteur souligne l'engagement de nombreux villages de province, dans lesquels la solidarité sociale se vit plus aisément (de Anna, [2009](#)).

2.3.1 Formation des enseignants

Institué par la loi du 11 février 2005, le [rapport](#) 2008 de l'Observatoire national sur la formation, la recherche et l'innovation sur le handicap (ONFRIH) « *a pour objet l'évolution de la prise en compte des questions relatives au handicap dans les politiques et les programmes de recherche, de formation et de prévention* ». Dans son volet consacré à la formation des enseignants, les rapporteurs préconisent :

- d'agir d'abord sur les représentations du handicap ;
- d'élaborer un socle commun de culture partagée entre tous les acteurs ;
- d'établir le principe d'une obligation de formation initiale ;
- de tenir compte dans les formations des avancées de la recherche (MEN, [2009](#)).

Lors des [États généraux du conseil national Handicap](#), Charles Gardou revient sur la question de la formation, qui taraude tous les acteurs et au premier chef les enseignants : pour faire changer les choses, « *l'un des premiers leviers est la scolarisation, parmi les autres, des élèves en situation de handicap, et de la manière la plus précoce possible. Auquel cas on peut penser que les enfants s'habitueront à cette altérité liée au handicap. Un autre levier serait de former un certain nombre de professionnels, dont les enseignants, à la question du handicap* ». À la « *peur de l'inconnu* » peut s'ajouter un sentiment de culpabilité lorsque l'enseignant est tiraillé entre le désir de se concentrer sur un enfant en situation de handicap dans une classe nombreuse, et le sentiment qu'il ne s'occupe pas assez des autres élèves... et inversement. Il y a donc « *des stratégies pédagogiques et didactiques à mettre en œuvre* ».

Depuis plus de 30 ans l'Italie a introduit une intégration radicale ; la mise en œuvre concrète de cette intégration (en Italie le terme d'intégration recouvre le terme actuel d'inclusion) intéresse les pays qui sont en phase

d'inclusion. La formation des enseignants est un point central de la réussite du projet ; les enseignants « de soutien » sont formés à l'Université et viennent en appui de l'enseignant ordinaire. Si des réformes récentes inquiètent en prévoyant le retour à un enseignant unique par classe à l'école élémentaire (au lieu de trois enseignants pour deux classes ou deux enseignants pour une classe), la scolarisation des enfants handicapés comme la formation des enseignants de soutien est pour l'instant épargnée, et le plan [lcare](#) apporte encore des innovations (de Anna, [2009](#)).

2.3.2 Une équipe élargie

En France, la formation des personnels fait partie du dispositif garantissant l'égalité républicaine et la question des moyens humains est un élément central de la réflexion déjà soulignée par le rapport Geoffroy ([2005](#)).

Une démarche inclusive exige une construction du travail en équipe au sein de l'établissement et le rôle de la direction s'avère primordial pour mener à bien l'inclusion des enfants, En France, un auxiliaire de vie scolaire ([AVS](#)) est affecté à un élève en particulier (AVSi) ou à un dispositif (AVSco) pour favoriser l'accompagnement d'enfants handicapés. Il est affecté à une école, un collège ou un lycée accueillant des élèves en situation de handicap. L'AVS, en concertation avec l'enseignant, apporte son aide aux tâches scolaires (aide pour écrire, manipulation de matériel...), en dehors des temps d'enseignement (interclasses, repas...) ou lors de toutes les activités qui enrichissent les apprentissages scolaires : sorties à l'extérieur, activités physiques et sportives... Mais il peut y avoir des décalages entre la notification de la MDPH et les moyens alloués par l'Éducation nationale.

La question des AVS est récurrente quand on parle d'intégration. Or leur situation est complexe (formation, statut...) et leur devenir inquiète les inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) chargés de l'ASH. L'absence d'AVS fait partie des freins majeurs à la scolarisation (Lachaud, [2003](#)).

L'UNAPEI a publié une [enquête en 2008](#) où il ressort que la présence des AVS est loin d'être systématique, même dans les CLIS. L'aide apportée par les AVS est jugée précieuse, mais leur formation insuffisante. Les auteurs sont nombreux à pointer le problème du manque de formation (durée statutaire : 60 heures), du manque de reconnaissance professionnelle et institutionnelle des AVS. Malgré les obligations statutaires, de 2003 à 2008, seuls 75 AVS sur les 16000 répertoriés en France ont reçu une formation diplômante et qualifiante, pourtant essentielle (Bordeau, [2008](#)), alors qu'il faut professionnaliser les nouvelles compétences. En effet, « *le problème de la précarité statutaire des AVS a été redoublé par la création en 2005 des Emplois vie scolaire (EVS), ouverts à des personnes d'un niveau de recrutement bien inférieur (CAP ou BEP des filières sanitaires et sociales)* ».

La comparaison avec l'Italie est à cet égard éclairante : dans ce pays, qui pratique une politique d'inclusion de tous dans les classes ordinaires, les professeurs dits de « soutien » bénéficient d'une formation spécifique pour intervenir en appui dans les classes ordinaires, et ont le même statut que leurs collègues enseignants (Chauvière & Plaisance [2008](#)). Beaucoup d'enseignants pensent qu'ils ne sont pas formés alors que « *la scolarisation d'un enfant aux besoins spécifiques ne s'improvise pas* » et exige l'apprentissage de la collaboration de tous les acteurs (Parisot, 2008).

Actuellement, en termes de personnels, le nombre d'auxiliaires de vie scolaire (AVS) est de 17 200 postes temps plein grâce à la pérennisation des contrats aidés mis en place. Le ministre a annoncé la création de 5 000 postes supplémentaires, portant ainsi le nombre d'AVS à environ 22 000 ([site gouvernement](#)) Une convention-cadre a été signée le 1^{er} septembre 2009 entre l'État et des associations (UNAPEI, FGPEP, FNASEPH), permettant aux auxiliaires de vie scolaire en fin de contrat (AVSi uniquement, qui arrivent au terme de deux contrats de trois ans) et qui ont acquis des compétences spécifiques de poursuivre leur mission auprès des enfants qui leur ont été confiés. Ces personnels pourront être recrutés par l'une des associations signataires, qui percevra en retour une subvention de la part du ministère de l'éducation nationale.

Parallèlement, un [rapport](#) a été demandé à l'inspection générale de l'Éducation nationale et à l'inspection générale des Affaires sociales sur l'insertion des emplois aidés afin de consolider le secteur des emplois d'AVS.

Le conseil économique et social a publié le rapport Buisson le 24 février 2010, dans lequel il est préconisé que les AVS « *doivent pouvoir bénéficier d'un véritable parcours de formation* », les pouvoirs publics « *devront prendre position rapidement [...] en matière de recrutement et de gestion des AVS. Si la politique actuelle, consistant à confier à des associations agréées le recrutement et la gestion des AVS doit être poursuivie, il est nécessaire d'en définir les conditions, les limites et le financement* ».

En ce qui concerne la formation, **l'Italie** est là aussi pionnière ; la loi sur l'intégration scolaire de 1977 a mis l'accent depuis longtemps sur la formation initiale et continue des enseignants et sur son renouvellement régulier. Les enseignants, pièce maîtresse du système inclusif, regrettent cependant l'insuffisance des moyens et des budgets mis à leur disposition et soulignent les défaillances dans les relations entre enseignants de classe et enseignants de soutien : la légitimité scolaire de l'enseignant de soutien dans la classe ne va pas toujours de soi et les mutations sont trop fréquentes pour assurer une bonne continuité éducative.

Le module de formation initiale de tous les enseignants (de la maternelle au lycée) est transversal et comprend de la pédagogie, de la didactique, de l'anthropologie, de la sociologie et de la psychologie. Un Observatoire permanent pour l'intégration scolaire est à l'origine d'un nouveau projet de formation nationale (plan ICARE) qui met l'accent sur :

- une réflexion centrée sur la situation de handicap et non plus sur le déficit ;

- la connaissance de l'élève en situation de handicap (cadre clinique, systèmes internationaux de classification) dans le but d'identifier les ressources adaptées ;
- la création d'environnements favorables ;
- l'utilisation de stratégies didactiques intégrées (enseignement individualisé, apprentissage coopératif, didactique métacognitive) ;
- l'usage de méthodes et matériels spécifiques ;
- l'accompagnement du projet de vie, notamment lors de la transition entre l'école et le monde du travail ou le monde universitaire ;
- les relations entre collègues et avec les familles : ces dernières, fer de lance historique du combat pour l'intégration, sont très impliquées en Italie (de Anna, Walter & Jeanne, [2008](#)).

L'identification et la diffusion de « bonnes pratiques » favorisent le travail de l'enseignant, au sein d'une équipe qui comprend de fait les camarades de classe, les enseignants et les services socio-sanitaires et la famille (Ianes & Canevaro, [2002](#)).

En **Norvège**, Siri Wormnaes ajoute que l'inclusion est améliorée :

- quand tous les enseignants travaillent avec tous types d'élèves et collaborent entre eux ;
- quand sont favorisées les interactions entre élèves et l'apprentissage par les pairs ; des centres d'intérêts communs prennent le pas sur les différences et modifient les attitudes ;
- quand la formation concerne toute l'équipe éducative (Wormnaes, [2005](#)).

□ Et aussi

- BELMONT Brigitte, PLAISANCE Éric & VÉRILLON Alette (2009). « Les auxiliaires à l'intégration scolaire des enfants en situation de handicap : Conditions de travail et développement de compétences professionnelles ». *Alter - European Journal of Disability research*, vol. 3, n° 4, octobre, p. 320–339.
- DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2008). *Scolariser les élèves handicapés*. Poitiers : Centre national de documentation pédagogique (CNDP).
- ESPAGNOL Philippe, PROUCHANDY Patricia, RAYNAUD Philippe & TRÉMOUREUX Christophe (2007). « La scolarisation des enfants et adolescents handicapés ». *Études et résultats*, n° 564, p. 18.
- GILLING Jean-Marie (2007). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris : Dunod.
- HERROU Cécile & KORFF-SAUSSE Simone (2007). *L'intégration collective de jeunes enfants handicapés*. Toulouse : Érès Éditions.
- IANES DARIO (dir.) ([2001](#)). *Didattica speciale per l'integrazione : Un insegnamento sensibile alle differenze*. Trente : Erickson.
- LOUIS Jean-Marc (2006). « L'accueil des élèves handicapés : Une chance pour l'école tout entière ». *Reliance*, vol. 4, n° 22, p. 28-29.

3. L'inclusion pour changer la société

Certains auteurs récusent la tendance internationale à « faire l'équation entre éducation inclusive et handicap et autres besoins particuliers », estimant que l'inclusion va bien au-delà (Engelbrecht, [2006](#) ; Hinz & Boban, [2009](#)).

Les participants à la Conférence européenne sur l'inclusion sociale soulignent les effets de la scolarisation de l'enfant handicapés sur lui-même (« affirmation de ses capacités, reconnaissance de son égale dignité, entrée dans une communauté ordinaire ») mais aussi sur les autres, maîtres, camarades, familles. C'est toute la collectivité nationale qui tire bénéfice de la présence d'élèves handicapés en milieu ordinaire (MEN, [2008](#)).

3.1 Handicap et Besoin éducatif particulier (BEP)

Utilisés de façon courante, ces deux termes sont-ils synonymes ? Entrent-ils en concurrence ? Redéfinissent-ils des sphères différentes ?

La notion de BEP est une traduction du terme britannique « *special needs education* » qui a fait son apparition en 1978 dans le rapport Warnock (Beillerot & Mosconi, [2006](#) ; Zucman, [2009](#)) ; le terme est très présent dans les instances internationales et européennes et se réfère surtout aux champs éducatifs (Plaisance, [2009b](#)). Le concept est centré sur l'élève et renvoie au dispositif d'enseignement mis en place. Le champ d'action s'élargit donc et ne concerne pas seulement les enfants en situation de handicap, mais aussi les primo-arrivants, les gens du voyage, les enfants intellectuellement précoces, etc. « *Le concept de BEP devant permettre d'offrir à chaque élève sa place à l'école* » (Guyotot, [2008](#)). Il implique l'acceptation des différences et fait le pont entre ce qui relève du ponctuel, du transitoire et du durable.

Des auteurs soulignent la confusion possible, dans le contexte français, entre la notion de handicap et celle de besoin éducatif particulier (BEP) (Zucman, [2009](#)). Il semble que bien souvent, le terme de BEP en France vienne remplacer celui de handicap. Elisabeth Zucman (médecin de réadaptation fonctionnelle) cite un rapport de 2007 de la Haute autorité de l'éducation pour rappeler que 40% des enfants sont en échec scolaire à l'issue

du CM2. Ces enfants sont des enfants à BEP sans pour autant relever du champ du handicap. L'auteur rappelle que le concept de BEP est un concept pragmatique et pédagogique qui permet de s'adapter au mieux aux besoins évolutifs de chaque élève. Si certains auteurs emploient indifféremment l'un ou l'autre de ces termes, il est à noter que le terme BEP n'est pas utilisé dans la loi de 2005 ; tout juste est-il évoqué dans certaines circulaires, entretenant les risques de méprise entre les deux (Zucman, [2009](#)).

Zucman (cité par Plaisance, [2009b](#)) liste six avantages à utiliser le terme de BEP, parmi lesquels le regard neuf que l'on porte sur l'enfant, qui « favorise la mise en œuvre effective d'un projet personnalisé de scolarisation, souple et sans retard » et le choix d'une approche pédagogique plutôt que médicale. C'est aussi le choix retenu par Sylvie Cèbe et Patrick Picard : ils estiment que si l'enfant continue à être vu comme « handicapé », l'enseignant se place inconsciemment dans un schéma médical qui l'exonère d'une démarche pédagogique adaptée, alors que s'il remet en question sa propre pratique pour trouver quelles connaissances et compétences manquent à l'enfant, il « cherche dans ses pratiques d'enseignement, comment résoudre le problème » (Cèbe & Picard, [2009](#)).

3.2 Inclusion et éducation pour tous (EPT)

La relation entre inclusion et éducation pour tous (EPT) place aussi l'inclusion dans un champ plus large que celui du handicap. La question de l'inclusion s'inscrit dans la volonté affichée par l'Unesco de développer l'Éducation pour tous (EPT), qui a pour objectif de scolariser tous les enfants d'ici à 2015. Dans son rapport 2009, l'Unesco estime que cet objectif ne sera pas atteint, notamment dans un contexte de crise économique mondiale, qui fragilise les efforts de mise en œuvre de l'EPT. 75 millions d'enfants dans le monde n'ont actuellement toujours pas accès à l'éducation ; un tiers de ceux-ci sont des enfants handicapés (Unesco, [2009](#)).

Les deuxièmes [journées d'étude École et Handicap](#) organisées en mars 2010 à l'INRP rappellent que « le système éducatif français est en pleine mutation en ce qui concerne la prise en compte des enfants en situation de handicap. La législation incite à la scolarisation de ces élèves en milieu ordinaire dans une optique d'une "éducation pour tous" (Unesco, 1999) : l'élève en situation d'handicap ne serait plus qu'un cas particulier d'un ensemble d'élèves à "besoins éducatifs spéciaux" ». L'Unesco définit en effet l'inclusion comme un « processus qui répond aux différents besoins de tous les apprenants, en augmentant la participation dans l'éducation, la formation, la culture et la communauté, tout en évitant la ségrégation et l'aliénation dans les écoles et dans l'ensemble de la société » (cité par Halinen & Järvinen, [2008](#)). Les auteurs identifient trois étapes par lesquelles les pays doivent ainsi passer :

- garantir l'accès à l'éducation à tous ;
- améliorer la qualité de l'instruction et prolonger le temps passé à l'école, « améliorer le curriculum, la formation des enseignants et le matériel d'apprentissage » ;
- lever les obstacles à l'apprentissage : « développer des environnements d'apprentissage, favoriser une coopération entre différents professionnels et des procédures de travail positives, mettre en œuvre des pédagogies fondées sur l'inclusion et la collaboration ».

À quelles conditions l'inclusion est-elle alors possible ? Pour Halinen et Järvinen, elles sont au nombre de cinq :

- que la société toute entière partage les mêmes valeurs ;
- que tous les enfants soient scolarisés ;
- qu'il y ait une volonté conjointe et une culture opérationnelle commune ;
- que les enseignants adoptent des approches positives et aient de solides compétences professionnelles ;
- et enfin que les valeurs pour l'inclusion soient inscrites dans les curricula (Halinen & Järvinen, [2008](#)).

En Europe, la question de l'EPT est renouvelée en 2010 dans le cadre de [l'année européenne de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale](#), l'éducation inclusive étant un levier fondamental pour lutter contre la pauvreté. Aguerrondo rappelle que la question de l'inclusion existe depuis l'origine des systèmes éducatifs, la pauvreté comme le handicap étant considérés comme des facteurs d'exclusion (Aguerrondo, [2008](#)). En effet, les liens entre inclusions, éducation et éradication de la pauvreté sont étroits, car « l'inclusion est le principe de base de l'Éducation pour tous (EPT) de qualité – c'est-à-dire, l'établissement de systèmes éducatifs tirant profit de la diversité et dont le but est d'édifier des sociétés plus justes et plus démocratiques » (Acedo, [2008](#)). Selon cet auteur, l'EPT est comprise dans un sens trop restrictif et doit vraiment pouvoir concerner tous les individus.

Aguerrondo ajoute que la complexité grandissante du monde rend plus complexe l'inclusion. Il reprend à son compte l'analyse de Braslavsky qui distingue trois types de marginalisation éducative :

- par exclusion totale (l'enfant n'entre même pas dans le système éducatif). Cette exclusion totale a presque disparu ;
- par exclusion précoce (redoublement, filières spécifiques, voies de garage, etc.) ;
- par inclusion (segmentation du système éducatif) : les élèves restent dans le système scolaire mais l'accès aux compétences souhaitées ne leur est par garanti ; c'est ce que Bourdieu appelait les « exclus de l'intérieur ».

De plus, l'avènement de la société de la connaissance (avec l'arrivée des TIC dans tous les domaines) rend le pari de l'éducation pour tous encore plus nécessaire : « Ces mécanismes de marginalisation sociale acquièrent aujourd'hui une grande importance face à la "société de la connaissance" puisque les aptitudes et les compé-

tences qui sont acquises comme produits du passage dans le système éducatif sont toujours plus stratégiques » (Aguerrondo, 2008).

La scolarisation de tout élève est profitable à tous, dès lors que l'on considère la société « comme une "société d'individus" nécessitant l'implication de chacun dans le bien-être collectif et l'incorporation de tous dans les diverses dimensions qui fondent la société ». L'inclusion demande alors de réinventer l'institution scolaire, et notamment d'abandonner la notion d'élève moyen pour lui préférer celle de la diversité des profils scolaires. Le directeur d'établissement joue un rôle important dans la mise en œuvre de l'inclusion (climat éthique, accès aux ressources et aux formations pour le corps enseignant...) et les enseignants sont encouragés à avoir une approche holistique de l'enfant en s'ouvrant à tous les acteurs qui interviennent dans son parcours (Ebersold, 2009).

3.3 Vivre ensemble

L'éducation inclusive est un mouvement qui a démarré dès les années 1960 dans certains pays, et qui concerne désormais le monde entier. Au-delà des différences qui peuvent s'expliquer par le contexte historique, politique ou social, le projet de « vivre ensemble » a pris corps à l'école et est un outil efficace pour faire tomber les barrières, tandis que tous les élèves gagnent à vivre dans une classe inclusive (Monaci, Trentin & Maculotti, 2008). La société tout entière est mise au défi de réussir ces changements. En utilisant d'ailleurs le terme d'« éducation pour l'inclusion » plus souvent que celui d'« éducation inclusive », l'Unesco souligne que l'accès à l'école n'est pas une fin en soi, mais qu'elle doit permettre à la société tout entière de se transformer, même si « l'éducation pour l'inclusion est un processus à long terme » (BIE, 2008).

la prise en charge scolaire des élèves à BEP dans leur ensemble, c'est à dire ceux en situation de handicap et ceux qui ont besoin de l'école pour sortir de l'exclusion sociale du fait de leur échec à l'école, passe par une politique scolaire qui arme les acteurs pour collaborer (enseignants, personnels spécialisés, médecins) et qui organise la formation et l'accompagnement des enseignants.

Ainsi, un corollaire important de la scolarisation en milieu ordinaire est l'accessibilité aux lieux scolaires et à ses ressources éducatives. L'accessibilité, titre 3 de la loi de 2005, concerne les études (chapitre 1) comme les lieux de vie publics, notamment scolaires (chapitre 3) ; les textes des instances européennes, l'engagement des associations de personnes handicapées et la volonté politique concourent donc à devoir repenser l'espace (Stiker, 2009). La loi de 2005 impose des délais de mise en conformité pour que les enseignants et leurs élèves ne soient pas tenus de « faire avec » un environnement resté longtemps inadapté (Lachaud, 2003).

Enfin, puisque la loi de 2005 pose comme principe la participation effective de tous à la vie sociale, l'école, lieu privilégié pour mettre en œuvre le volet éducatif de la loi, est un levier incontournable pour que les autres espaces de vie sociale (travail, cadre de vie) lui soient cohérents (Plaisance, 2009). En ce qui concerne l'accès au travail, il faut noter que le taux d'activité des personnes en situation de handicap de 15 à 64 ans est très inférieur à celui de l'ensemble des personnes de 15 à 64 ans (44 % contre 71 % en 2007) et leur taux d'emploi aussi (35 % contre 65 %).

Après avoir pensé l'école autrement, il est logique désormais de « penser l'emploi autrement ». C'est le sens de la [charte de l'insertion professionnelle des personnes handicapées](#), signée le 13 novembre 2009.

□ Et aussi

- BLANC Alain (dir.) (2009). *L'insertion professionnelle des travailleurs handicapés : En France de 1987 à nos jours*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- EPLE Jean-Michel (2006). « Penser et mettre en œuvre la formation des enseignants ». *Reliance*, vol. 4, n° 22, p. 26-27.
- GARDOU Charles (2006). « Mettre en œuvre l'inclusion scolaire : Les voies de la mutation ». *Reliance*, n° 22, p. 91-98.
- MORAN Anne (2007). « Embracing inclusive teacher education ». *European Journal of Teacher Education*, vol. 2, n° 30, p. 119-134.
- TANGEN Reidun (2005). « Promoting inclusive education in secondary school in Norway: A national programme for teacher development ». *European Journal of Special Needs Education*, vol. 1, n° 20, p. 57-70.
- ZAFFRAN Joël (2007). *L'intégration scolaire des handicapés*. Paris : L'Harmattan.

4. Bibliographie

La plupart des liens figurant dans ce Dossier renvoient vers les fiches correspondantes de notre [bibliographie collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- ACEDO Clementina (2008). « Éducation pour l'inclusion : Repousser les limites ». *Perspectives*, vol. 38, n° 1.
- AGUERRONDO Inès (2008). « Réviser le modèle : Un défi pour l'inclusion ». *Perspectives*, vol. 38, n° 1.
- ARMSTRONG Felicity (2009). « Éducation inclusive : De la théorie à la pratique. Étude de cas du Nord de l'Angleterre ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 5 hors série, juillet.

- BECCHETTI-BIZOT Catherine (2009). « Travailler ensemble pour faire progresser un élève handicapé en milieu ordinaire. Comment dépasser les ruptures ? Comment assurer les continuités ? ». In INRP. *Le handicap à l'école : travailler ensemble*, Lyon 2009.
- BEILLEROT Jacky & MOSCONI Nicole (2006). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod.
- BENOIT Hervé (2008). « De la reproduction des pratiques à leur transformation : Le défi de la formation des enseignants ». *Reliance*, vol. 1, n° 27, p. 99-104.
- BERTHO Nolwenn (2009). « Sur la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées, par Nolwenn Bertho ». En ligne : <<http://m2bde.u-paris10.fr/blogs/dd/index.php/post/2009/03/29/Sur-la-Convention-de-ONU-relative-aux-droits-des-personnes-handicapees-par-Nolwenn-Bertho>> (consulté le 2 février 2010).
- BLANC Alain (2006). *Le handicap ou le désordre des apparences*. Paris : Armand Colin.
- BORDEAU Mona (2008). « Plaidoyer pour la formation des AVS : Une expérience de professionnalisation des AVS en Languedoc-Roussillon ». *Reliance*, n° 27, p. 95-98.
- BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION (2008). *L'éducation pour l'inclusion : La voie de l'avenir*. Paris : Unesco.
- CÈBE Sylvie & PICARD Patrick (2009). « Réussir pour comprendre : Le rôle des pratiques d'enseignement dans le développement des compétences requises à et par l'école ». *Dialogue*, n° 134, p. 25-29.
- CHAUVIÈRE Michel & PLAISANCE Éric (2000). *L'école face aux handicaps : Éducation spéciale ou éducation intégrative ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- CHAUVIÈRE Michel & PLAISANCE Éric (2008). « Les conditions d'une culture partagée ». *Reliance*, vol. 1, n° 27, p. 31-44.
- DE ANNA Lucia (2009). « Formation en Italie des enseignants accueillant des enfants handicapés ». *Recherche et formation*, n° 61, p. 55-71.
- DE ANNA Lucia (dir.) (2009). *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie : Ricerca, teoria e prassi*. Milano : Franco Angeli.
- DE ANNA Lucia, WALTER Barbara & JEANNE Yves (2008). « Les processus d'intégration scolaire en Italie et la formation des enseignants ». *Reliance*, vol. 1, n° 27, p. 111-120.
- DU TOIT Petrusa & FORLINSCHO Chris (2009). « Cultural Transformation for Inclusion, What is Needed? ». *School Psychology International*, vol. 6, n° 30, p. 644-666.
- EBERSOLD Serge (2006). « La nouvelle loi change radicalement la place du handicap pour l'école ». *Reliance*, vol. 4, n° 22, p. 37-39.
- EBERSOLD Serge (2009). « Autour du mot "inclusion" ». *Recherche et formation*, n° 61, p. 71-85.
- ENGELBRECHT Petra (2006). « The Implementation of Inclusive Education in South Africa After Ten Years of Democracy ». *European Journal of Psychology of Education*, vol. 3, n° 21, p. 253-264.
- FOUGEYROLLAS Patrick & BOUKALA Mouloud (2009). « Entretien avec Patrick Fougeyrollas ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 45, p. 165-174.
- GARDOU Charles (2005). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité*. Toulouse : Érès Éditions.
- GARDOU Charles (dir.) (2005). *Connaître le handicap, reconnaître la personne*. Toulouse : Érès Éditions. (1^{re} éd. 1999).
- GAREL Jean-Pierre (2009). « L'ouverture de l'école au handicap : Entre égalité et équité ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 5 hors série.
- GEOFFROY Guy (2005). *Réussir la scolarisation des enfants handicapés*. Paris : MENESR.
- GUYOTOT Patrick (2008). *L'Enseignant spécialisé*. Lyon : Chronique Sociale.
- HALINEN Irmeli & JÄRVINEN Rita (2008). « Vers une éducation pour l'inclusion : Le cas de la Finlande ». *Perspectives*, vol. 38, n° 1, p. 99-128.
- HINZ Andreas & BOBAN Ines (2009). « Inklusive Pädagogik in der Schule ». *Zeitschrift für Heilpädagogik*, n° 5, p. 170-179.
- IANES Dario & CANEVARO Andrea (2002). *Buone prassi di integrazione scolastica*. Trente : Erickson.
- LACHAUD Yvan (2003). *Intégration des enfants handicapés en milieu scolaire*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008). L'évolution du système éducatif de la France - Conférence internationale de l'éducation. Paris : Unesco.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008). *Le rapport 2008 de l'Observatoire national sur la formation, la recherche et l'innovation sur le handicap*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- MONACI Maria Grazia, TRENTIN Rosanna & MACULOTTI Viviana (2008). « Emozioni e atteggiamento verso i bambini con disabilità motoria : effetti del contatto nelle classi inclusive ». *DIPAV Quaderni*, n° 23, p. 10-26.
- PARISOT Jean-François (2008). *Le handicap, une chance pour l'école : Écouter, penser et vivre l'altérité dans la communauté éducative*. Paris : Desclée de Brouwer.
- PLAISANCE Éric & BENOIT Hervé (2009). « L'éducation inclusive en France et dans le monde : Présentation ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 5 hors série.
- PLAISANCE Éric & SCHNEIDER Cornelia (2009). « Inclusion : Le concept et le terrain ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 5 hors série.

- PLAISANCE Éric (2007). « De la notion de déficience à celle de « besoin éducatif particulier » : De l'éducation spéciale à l'éducation partagée ». En ligne (consulté le 2 février 2010): <http://www.ac-montpellier.fr/sections/enseignement-scolaire/scolarité-pour-tous/handicap/handicap/communication-e/downloadFile/file/communication_e_plaisance.pdf>.
- PLAISANCE Éric (2009). *Autrement capables : École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*. Paris : Autrement.
- POIZAT Denis & GARDOU Charles (dir.) (2007). *Désinsulariser le handicap : Quelles ruptures pour quelles mutations culturelles ?* Toulouse : Érès Éditions.
- POIZAT Denis (2005). « France, États-Unis : Le handicap au milieu du gué ». *Reliance*, vol. 2, n° 16, p. 16-25.
- POIZAT Denis (2006). « Repères sur l'inclusion : monde, Europe, France ». *Reliance*, vol. 4, n° 22, p. 99-103.
- POIZAT Denis, GARDOU Charles, BELMONT Brigitte & VÉRILLON Aliette (2004). *Éducation et handicap : D'une pensée territoire à une pensée monde*. Toulouse : Érès Éditions.
- RAULT Claudie (2005). « En Europe et ailleurs : Les enseignants débutants face aux besoins éducatifs particuliers de leurs élèves ». *Reliance*, vol. 2, n° 16, p. 67-74.
- RAULT Claudie (dir.) (2004). *Diversité des besoins éducatifs : Des réponses en Europe et ailleurs*. Paris : L'Harmattan.
- SEGAL Patrick & Maigne Gautier (2004). *La compensation du handicap en Italie*. Paris : Inspection générale des affaires sociales.
- STIKER Henri-Jacques (2005). *Corps infirmes et sociétés : Essais d'anthropologie historique*. Paris : Dunod, (3^e éd.).
- STIKER Henri-Jacques (2009). *Handicap et accompagnement : Nouvelles attentes, nouvelles pratiques*. Paris : Dunod.
- STIKER Henri-Jacques (2009). *Les métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours : Soi-même, avec les autres*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- UNESCO (2009). *Vaincre l'inégalité : L'importance de la gouvernance - Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*. Paris : Unesco.
- WILLHELM Christian (2006). « L'Éducation nationale et la loi de 2005 ». *Reliance*, vol. 4, n° 22, p. 22-25.
- WORMNAES Siri (2005). « Vers l'inclusion des enfants en situation de handicap ». *Reliance*, n° 16, p. 75-83.
- ZUCMAN Elisabeth (2009). « Les « besoins éducatifs particuliers » : Une clef pour la scolarisation de tous les élèves en difficulté ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 5 hors série.

Rédacteurs : Marie Musset et Rémi Thibert

Ce *Dossier d'actualité* est une publication mensuelle de la Veille scientifique et technologique.
© INRP.

- Pour citer ce document :
MUSSET Marie et THIBERT Rémi (2010). « École et Handicap : de la séparation à l'inclusion des enfants en situation de handicap ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 52, mars.
En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/52-mars-2010.php>>.
- Vous pouvez faire part de vos réactions à ce Dossier en laissant un commentaire sous l'[article](#) correspondant dans notre blog : « Écrans de veille en éducation ».
- Vous abonner ou vous désabonner <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm>
- Consulter les nouveautés http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php
- Nous contacter veille.scientifique@inrp.fr

Institut national de recherche pédagogique
Veille scientifique et technologique

19, allée de Fontenay – BP 17424
69347 Lyon cedex 07
Tél. : +33 (0)4 72 76 61 00
Fax. : +33 (0)4 72 76 61 93



membre associé de UNIVERSITÉ DE LYON