



 **cnesco**
 **conseil national**
 **d'évaluation**
 **du système scolaire**



CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

RAPPORT SCIENTIFIQUE

ÉCOLE INCLUSIVE POUR LES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP

ACCESSIBILITÉ, RÉUSSITE SCOLAIRE
ET PARCOURS INDIVIDUELS



#CCI_Handicap

28 & 29 janvier 2016

CIEP - Sèvres

CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

École inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels

EBERSOLD, S.* , PLAISANCE, E.* & ZANDER, C.°

* Professeur de sociologie, INSHEA ; * professeur émérite, université Paris Descartes ; ° chercheur associé au Cnesco
serge.ebersold@inshea.fr ; erplaisance@gmail.com ; christophe.zander@laposte.net



Ce rapport a été réalisé dans le cadre des travaux préparatoires de la conférence de comparaisons internationales (CCI) relative à l'éducation inclusive des enfants en situation de handicap.

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que les auteurs de ce rapport.

Disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>

Publié en Janvier 2016
Conseil national d'évaluation du système scolaire
Carré Suffren - 31-35 rue de la Fédération
75015 Paris

Préambule

Ce rapport a été réalisé dans le cadre des travaux préparatoires de la conférence de comparaisons internationales (CCI) relative à l'éducation inclusive des enfants en situation de handicap.

Cette CCI témoigne de la volonté du Cnesco et de ses partenaires européens de se doter d'une lecture précise et globale des enjeux liés à l'éducation inclusive et à l'inclusion des personnes en situation de handicap afin de promouvoir aux échelons nationaux et européens des politiques volontaristes efficaces.

Ce rapport ne saurait prétendre à l'exhaustivité en termes de données et d'analyse et la bibliographie annexée permettra un approfondissement des thèmes traités. Son ambition est de proposer, à l'aide de quelques comparaisons internationales, une lecture transversale et synthétique, des enjeux de l'éducation inclusive en France, afin d'éclairer les réflexions des participants à la conférence de comparaisons internationales et de nourrir leurs travaux. Ce rapport traite prioritairement les élèves concernés par la loi du 11 février 2005 "pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées", généralement désignées comme des personnes "en situation de handicap".

Ce rapport est structuré en six parties mettant en perspective la notion d'inclusion, et celle d'éducation inclusive ; il explore les politiques inclusives au regard de la concrétisation et de l'effectivité des droits des enfants en situation de handicap (1) ; à partir du constat que la France est résolument engagée dans le mouvement international en faveur de l'éducation inclusive (2), il la situe dans le paysage des diverses configurations inclusives mondiales (3). Ce détour permet de repérer les nombreux défis pour la France en la matière (4), puis de présenter les travaux internationaux qui fournissent des pistes utiles pour amplifier et optimiser les politiques inclusives (5), notamment en conjuguant la dynamique quantitativiste avec une approche qualitative (6).

Table des matières

Préambule	3
Introduction	8
I L'éducation inclusive comme rapport positif à la diversité des pro- fils scolaires	10
1 L'éducation inclusive ou l'école comme vecteur de protection sociale	10
2 Du besoin de santé au besoin éducatif.....	13
II Pour des droits effectifs : un environnement éducatif accessible	16
1 De l'opportunité inclusive au droit à la scolarisation	17
2 De l'accessibilité comme source de droit	18
3 Un droit subordonné aux modes de pilotage des politiques pu- bliques	21
III Une dynamique inclusive qui s'est affirmée en France	23
1 Une dynamique inclusive fondée sur l'action conjuguée de l'ac- cessibilité et de la compensation	23
2 Un engagement de chacun à l'origine de progrès marqués depuis 2005.....	24
IV Une éducation inclusive ancrée dans des configurations distinctes selon les pays	27
1 Une ambition commune et des approches variées du besoin édu- catif	28
2 Une diversité d'approches liée aux conceptions du système édu- catif	30
3 Quels enseignements retirer de la perspective internationale?	33
V Une dynamique inclusive à amplifier et à améliorer pour répondre aux défis persistants	35
1 Une réalité inégalitaire et des parcours scolaires et sociaux encore très heurtés	35
2 Faire de l'éducation inclusive une source d'"affiliation", au-delà d'une présence dans l'école.....	37
3 Donner aux acteurs les moyens d'innover et d'avancer.....	39
4 Du projet personnalisé de scolarisation au parcours personnalisé de scolarisation	41
5 De l'orientation à la transition vers l'enseignement supérieur et vers l'emploi	42

VI	Améliorer l'accessibilité des environnements éducatifs et sociaux	
	pour réduire les inégalités	43
1	Faire de l'éducation inclusive un objectif commun à l'ensemble des politiques publiques	44
2	Les établissements : acteurs clefs de l'éducation inclusive.....	44
	Bibliographie	46

Table des figures

Figure 1	Proportions d'enfants scolarisés dans un service d'éducation spécialisée entre 2006 et 2010 dans l'Union européenne (en %), élèves nés en 2001 ou en 2005	17
Figure 2	Pourcentages d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans l'Union européenne, selon le type de scolarisation en 2010 (en %)	31
Figure 3	Origines sociales des élèves en fonction de la nature du trouble, en 2013	37

Liste des tableaux

Table 1	Situation scolaire à la rentrée 2013 des élèves en situation de handicap selon la nature du trouble, élèves nés en 2001 ou en 2005	26
Table 2	Approches du besoin éducatif selon certains pays de l'Union européenne	29

École inclusive des élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels

Introduction

Garantir à chaque enfant une place dans l'école de la République, faire en sorte que cette école soit une "école pour tous", soucieuse de la réussite de tout élève, indépendamment de sa particularité, y compris un problème de santé, une déficience ou des difficultés d'apprentissage : voilà le défi lancé par le projet d'une école inclusive énoncé par la loi de refondation de l'école de la République promulguée le 8 juillet 2013 qui indique : "le service public de l'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction". Ce terme d'inclusion qui s'impose progressivement dans le langage public, scientifique et politique, à la place de celui d'intégration ou d'insertion, est devenu, en quelques années, la référence des politiques en faveur des droits des enfants et des personnes en situation de handicap. Ainsi, l'inclusion constitue l'un des objectifs de la déclaration de Salamanque (1994) et, la même année, des règles pour l'égalisation des chances, sont formulées et promulguées par l'ONU, ainsi que l'un des indicateurs retenus par l'Union européenne, dans le cadre de l'agenda de Lisbonne, pour évaluer les politiques publiques (UNESCO, 1994). La Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées, adoptée aux Nations unies en 2006 et ratifiée par la France en 2010, demande aux États de reconnaître le droit des personnes handicapées à l'éducation (article 24) et précise que l'exercice de ce droit doit être assuré, sans discrimination, sur la base de l'égalité des chances. Dans ces conditions, les États doivent veiller à ce que, en raison de leur handicap, les personnes handicapées ne soient pas exclues du système d'enseignement général (ONU, 2006).

La notion d'inclusion met en exergue le rapport aux autres : elle affirme que tout individu a sa place dans la vie sociale et que cette place ne doit être ni concédée, ni tolérée ou soumise à conditions. La consécration de cette affirmation remonte aux initiatives prises dès le début des années 1990, en Amérique du Nord, pour rendre la société plus réceptive à la différence, notamment en s'opposant à l'exclusion scolaire des enfants en situation de handicap. Cette notion a été l'objet de réflexions développées, du début des années 1990 au Royaume-Uni, dans le cadre de conférences annuelles sur l'inclusion (*annual inclusion conferences*), pour préciser des politiques et des modes de prise en charge refusant, au profit de leur acceptation dans leur différence, l'exclusion des personnes en situation de handicap ; elle rend compte des initiatives d'associations, comme la ligue internationale des sociétés pour personnes handicapées mentales ("*The International League of Societies for Persons with Mental Handicap*" (ILSMH)), rebaptisée d'ailleurs "*Inclusion international*", luttant contre les diverses formes d'exclusion auxquelles sont confrontées des personnes présentant une déficience intellectuelle.

En France, l'usage du terme d'inclusion est récent : tel qu'il est utilisé maintenant pour des personnes ou des groupes, il ne correspond pas aux utilisations plus anciennes qui désignaient l'état d'une chose incluse

dans une autre, ou un dispositif juridique . Avant d'entrer dans le vocabulaire des politiques publiques, ce terme a été défendu par des groupes militants, par exemple associatifs, par des groupes de pression et par certains formateurs d'enseignants. Les initiatives prises depuis une vingtaine d'années pour ouvrir la société à la différence ont été nombreuses, notamment celles contre l'exclusion scolaire des enfants et des adolescents confrontés à l'échec scolaire ou à la marginalité scolaire. Dès 1989, l'article 2 de la loi d'orientation sur l'éducation a affirmé la nécessité de favoriser l'intégration scolaire des élèves en situation de handicap en lien avec les établissements de soins et de santé ; il en est résulté des initiatives et des dispositifs favorisant tant la scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap que la réussite scolaire des élèves en difficulté. Cette loi a ainsi contribué à reconfigurer l'organisation pédagogique des établissements scolaires autour de démarches par projet : personnalisation des pratiques pédagogiques, prise en compte des rythmes et des besoins de chaque élève, allocation des ressources techniques, humaines ou financières nécessaires à la conception de parcours scolaires diversifiés, etc.

La consécration de la notion d'inclusion dépasse donc largement la question du handicap et de la scolarisation des personnes en situation de handicap ; si, à l'origine, cette notion soulignait la volonté de leur scolarisation en milieu ordinaire, elle désigne désormais un nouveau rapport à la diversité. Aussi, convient-il de distinguer la notion d'éducation inclusive, généralement utilisée dans les travaux internationaux relatifs à la scolarisation des personnes vulnérables, de la notion d'inclusion. En effet, la notion d'éducation inclusive reflète l'exigence faite au système éducatif d'assurer la réussite scolaire et l'insertion sociale de tout élève, indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales. L'éducation inclusive désigne une manière de "faire l'école" et la compréhension de ce qui spécifie le handicap des élèves reconnus handicapés et se distingue de l'inclusion scolaire qui, à l'instar de la notion d'intégration scolaire, met l'accent sur l'accès physique à l'école et sur l'adaptation de l'élève aux normes de celle-ci au détriment des diverses dimensions intervenant dans l'adaptation de l'école à la diversité des profils éducatifs. Elle se distingue aussi de la notion d'inclusion qui, par-delà la question scolaire, renvoie à la manière de "faire société" et de penser l'appartenance sociale dans la perspective d'une "société inclusive" (Gardou, 2012). Ces distinctions rappellent en cela que l'éducation inclusive est un moyen au service d'une société respectueuse de chacun et non une fin en soi.

I L'éducation inclusive comme rapport positif à la diversité des profils scolaires

1 L'éducation inclusive ou l'école comme vecteur de protection sociale

L'ambition inclusive voit dans la diversité, non une difficulté pour la société, mais une source de bien-être social, de développement économique et un vecteur de matérialisation des droits de l'homme ; au nom des principes fondateurs du droit , elle affirme que tout individu, indépendamment de sa particularité, dispose du droit de vivre en fonction de ses aspirations et que, pour autant qu'on lui en fournisse la possibilité, il contribue au bien-être collectif. L'avis du Conseil économique social et environnemental de 2014, dans le prolongement de celui de 2001 (Assante, 2001), traduit bien cette appréhension globale des situations de handicap comme mettant en jeu le droit et les libertés fondamentales (Prado, 2014). C'est, d'ailleurs, l'esprit de la loi de 2005, qui désigne l'accessibilité, la citoyenneté et la participation comme des enjeux, relevant du

droit et de l'égalité, pour l'ensemble des politiques publiques (éducation, emploi, transport, culture, action sociale, etc.). À ce titre, la France, traduisant en acte son adhésion à une conception globale et universelle de la scolarisation, a fait le choix d'une loi générale et transversale plutôt que de lois sectorielles (loi relative à la seule scolarisation par exemple).

À la volonté d'une intégration dans la vie sociale des seules personnes en situation de handicap, ce mouvement substitue celle d'une incorporation de toutes formes de particularités dans toutes les dimensions de la vie en société. Dès lors, l'école est le lieu essentiel pour le succès de cette incorporation, la scolarisation des élèves handicapés apparaissant, *in fine*, comme profitable à tous (Booth et Ainscow, 2011; Kennedy et al., 1997; Quinn et Degener, 2002) et le développement d'une "école pour tous", garantit à chaque enfant l'accès à un enseignement formel de qualité, avec pour premier objectif, avant de chercher à réintégrer une personne ou un ensemble de personnes dans le cadre de la vie courante en société, d'éviter qu'ils soient confrontés à quelque forme d'exclusion que ce soit.

À ce titre, la notion d'éducation inclusive peut être déclinée en quatre dimensions :

1. Permettre aux enfants en situation de handicap de grandir dans le même environnement que les autres enfants, de prendre pleinement et activement part à la vie de l'école, d'être reconnus en tant que membres à part entière de la communauté scolaire et, plus généralement, de la société. Le contact, dès l'âge de la scolarisation, y compris en maternelle, entre "élèves typiques" et ceux en situation de handicap doit prévenir les préjugés à l'égard des personnes présentant une déficience et, à plus long terme, imposer un regard plus positif sur le handicap.
2. Conduire les enfants en situation de handicap à avoir une vision d'eux-mêmes qui ne se résume pas aux contraintes de la déficience et à se penser comme les acteurs de leur devenir. L'éducation inclusive, selon la déclaration de Salamanque de 1994, contribue à faire des écoles ordinaires le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, de créer des communautés accueillantes, de bâtir une société inclusive visant l'éducation pour tous, tout en étant soucieuse de la rentabilité des systèmes éducatifs. L'association "About us" considère, par exemple, que l'école est le lieu où les enfants de toutes origines et de tous milieux apprennent à vivre ensemble; elle voit dans la scolarisation en milieu ordinaire le moyen de développer une société où tous les individus trouvent une place correspondant à leur particularité et collaborant au bien-être de tout un chacun. Nombre de pays, à l'image de la Suède, ont promu au cours des années 1990, "une école pour tous" soucieuse que tous les enfants et adolescents bénéficient d'un accès à l'enseignement formel indépendamment de leur lieu de résidence, de la catégorie sociale de leurs parents et de leur appartenance ethnique.
3. Considérer toute forme de scolarisation en milieu spécialisé comme une forme de ségrégation contraire aux principes des droits de l'homme; cette position, importante à l'échelon international, y voit une source de dépenses injustifiées au regard des difficultés d'accès des individus aux droits fondamentaux de l'emploi et de l'éducation ainsi qu'aux formes d'appartenance qui y sont liées. Cette perspective insiste sur la vulnérabilité professionnelle qu'engendrent des modes d'éducation se focalisant sur la socialisation au détriment des acquis scolaires; elle met également l'accent sur les vulnérabilités qu'engendre une logique de filière privant les intéressés de tout lien avec l'environnement au risque

d'être non seulement marginalisés mais aussi oubliés.¹

4. Se démarquer des formes de scolarisation se satisfaisant d'une forme d'intégration normalisatrice considérant les "intégrés" comme de simples visiteurs au lieu de les considérer comme des membres à part entière de la communauté scolaire. En revendiquant le terme d'inclusion, le mouvement "*Inclusion international*" exprime sa volonté de ne pas se satisfaire de cette "normalisation" des enfants et des adolescents présentant une déficience intellectuelle ainsi que la nécessité de surmonter les facteurs ayant contribué par le passé à leur exclusion. Par-delà la scolarisation d'enfants présentant une déficience ou un trouble d'apprentissage dans les écoles ordinaires, l'inclusion ambitionne, ainsi que l'affirme le mouvement "About us", de créer une société permettant à tout un chacun de trouver sa place et de travailler ensemble pour le bénéfice de tous. Il ne s'agit pas uniquement, ainsi que le propose le rapport Warnock (Warnock, 1978) dans sa définition de l'intégration, d'être comme les autres en partageant les mêmes lieux de scolarisation que tout un chacun (intégration dans un lieu), les mêmes activités extrascolaires (intégration sociale) ou en accédant aux mêmes programmes d'enseignement (intégration fonctionnelle). Une telle approche continue en effet à rattacher l'existence d'un besoin éducatif particulier à l'existence d'une inaptitude et contribue à faire des enfants et adolescents "à besoins éducatifs particuliers" des élèves qui sont "dans l'école" mais qui ne sont pas membres "de l'école". Or, selon l'ambition inclusive, la scolarisation doit permettre aux personnes en situation de handicap d'être parties prenantes des activités éducatives, professionnelles, récréatives, consuméristes, domestiques et communautaires qui spécifient la vie en société (Inclusion international, 1996). Certains travaux rappellent que, pour être réelle, l'inclusion exige que les intéressés soient directement impliqués et qu'elle ne saurait être menée en leur nom. D'autres soulignent que les acquis des enfants ou des adolescents ne peuvent être exclusivement scolaires, tant l'environnement familial et social est source d'acquisitions majeures pour leur développement.

L'approche inclusive substitue à l'ambition intégrative qui reste attachée au respect des normes corporelles imposées par la société, une approche systémique de la société reliant l'appartenance sociale à l'incorporation de tous dans une "société d'individus" trouvant sa cohérence et sa cohésion dans l'engagement de chacun pour le bien-être collectif. (Ebersold, 2009)².

Elle valorise les formes de solidarité qu'autorise le développement du capital humain, c'est-à-dire le développement de qualifications, de connaissances, de capacités et des diverses qualités individuelles qui favorisent le bien-être personnel ainsi que le développement social et économique OECD (2007). Ce mode d'approche rapporte la vulnérabilité sociale à l'absence de ressources culturelles, sociales, économiques, identitaires, relationnelles nécessaires à la réalisation de soi et à l'engagement social. Il induit que l'institution scolaire permette à chaque individu de "devenir l'acteur de sa relation avec la société et de la réappropriation de ses droits" (Lachaud, 2003) et que l'éducation et la formation ne se résument pas à la transmission de

1. Ainsi, la cour suprême des États-Unis a-t-elle considéré d'après l'*Americans with Disabilities Act* (législation anti-discrimination) que la ségrégation non justifiée de personnes présentant une déficience intellectuelle constituait une discrimination. Elle a considéré que cette forme de placement subordonnant d'une part l'accès aux soins de qualité des personnes présentant une déficience intellectuelle à une forme de réclusion et accréditant, d'autre part, le préjugé sur l'incapacité de la personne à participer à la vie sociale ordinaire, contrevenait à ce titre à un des principes premiers des droits de l'homme. *Olmstead v L.C.*, 527 US 581 (1999).

2. L'Union européenne préconise, par exemple, le développement de stratégie dite d'"inclusion active" permettant aux personnes marginalisées de renforcer leurs compétences, de réaliser leur potentiel, de s'intégrer dans les marchés du travail et d'augmenter leurs revenus.

savoirs, et soient associées à un vecteur de protection sociale, faisant acquérir le capital culturel essentiel à la condition de "sujet", au bien-être personnel, et permettant de se protéger contre les vicissitudes de la vie. L'éducation inclusive ambitionne une société soucieuse du respect de ses membres et de la dignité humaine qui fait maîtriser par tous les élèves les compétences et la culture nécessaires pour être acteurs de leur devenir, transformer leurs relations avec autrui et participer activement à la constitution même de cette société.

En étant accessible à tous, l'école doit développer un sens de la communauté et un soutien mutuel dans la recherche du succès pour tous les membres de la société en préparant les élèves aux exigences du marché du travail. Il lui appartient de développer le sens de la communauté et du soutien mutuel et, pour prémunir les élèves contre le chômage et les vulnérabilités qui y sont liées, développer des enseignements se préoccupant de la diversité des profils et des besoins. Il lui incombe également de faciliter une excellence scolaire soutenant les plus faibles, tout en encourageant les plus forts à se dépasser, permettant ainsi de réduire l'abandon scolaire et le redoublement, et d'éviter tant un gaspillage des ressources qu'une désillusion source de découragement et de désenchantement.

Autant d'éléments qui rappellent que l'inclusion passe dans les établissements scolaires par des formes innovantes de "vivre ensemble" un projet citoyen pour tous les enfants, quels que soient leur profil pédagogique et leurs besoins éventuels. L'adaptation, terme largement usité, dès lors, n'est plus le seul problème de l'élève - supposé devoir s'adapter -, mais bien celui de l'institution, invitée à s'adapter à la singularité de chaque élève.

Ainsi, en s'imposant comme une référence, l'ambition inclusive incite à penser en termes d'expérience réelle et positive, de citoyenneté vécue et d'appartenance sociale reconnue. Loin de se résumer à une opposition binaire, entre enseignement spécialisé et enseignement ordinaire, qui n'a aucun sens en tant que telle, elle nous incite à placer l'expérience d'apprentissages et de vie de l'élève, ainsi que sa participation effective à la vie en société, au cœur des préoccupations des acteurs de l'école. Pour reprendre la formule très parlante de Barton et d'Armstrong, "le statut de visiteur ou de visiteuse doit être remplacé par celui de participant ou participante" . (Barton et Armstrong, 2007).

2 Du besoin de santé au besoin éducatif

Les réformes des systèmes éducatifs menées, depuis un quart de siècle, par la plupart des pays de l'OCDE conduisent à se préoccuper des besoins éducatifs particuliers des élèves, et, de la sorte, encouragent la mise en œuvre de stratégies éducatives globales, tournées vers une culture de la réussite, plaçant l'élève au centre de leurs préoccupations. La classification internationale type de l'éducation (CITE), adoptée en 1997 par l'UNESCO, a incité ces réformes à relier les difficultés des élèves à celles des systèmes éducatifs qui peinent à se distancier de la figure de "l'élève type" au profit d'une prise en compte de la diversité des profils éducatifs (UNESCO, 2011).

Ces réformes ont corrélé l'ouverture à la diversité à l'allocation de ressources techniques, financières et humaines supplémentaires. Ces ressources peuvent, par exemple, être consacrées à l'accessibilité au sens de l'article 9 de la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées en matière d'accessibilité, et plus précisément pour les transports, l'environnement bâti et les technologies de l'information et de la communication (TIC). Elles peuvent être attribuées aux établissements pour leur

fournir les moyens nécessaires à la mise en œuvre de soutiens ou d'aménagements ainsi qu'aux élèves pour leur permettre de satisfaire aux exigences du "métier d'élève".

Elles ont aussi reconfiguré l'organisation pédagogique des établissements scolaires autour d'une personnalisation des pratiques et d'une individualisation des parcours scolaires. Aux États-Unis, l'"*Individuals with Disabilities Education Act*" (IDEA) exige que les projets personnalisés de scolarisation identifient les conditions dans lesquelles les enseignements améliorent les aptitudes scolaires, développementales et fonctionnelles des élèves, concourent à leur insertion sociale et facilitent le passage vers les activités post-scolaires. Par la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, la France a promu des démarches par projet s'organisant autour d'une personnalisation des pratiques pédagogiques tenant compte de la diversité des besoins éducatifs (qu'ils soient liés à une déficience ou non), par l'intermédiaire de la création de classes spécialisées (quatrième d'aide et de soutien, troisième d'insertion, CLIS et UPI) s'adressant aux élèves en situation de handicap et à ceux en grande difficulté scolaire. Ainsi, un programme personnalisé d'aide et de progrès a été créé en 1998 pour que chaque élève en grande difficulté bénéficie d'un projet individualisé et soit accompagné par un tuteur au sein du collège.

L'ouverture à la diversité des besoins éducatifs doit contribuer à ce que les pratiques scolaires garantissent l'acquisition des compétences nécessaires à l'insertion sociale des élèves, notamment des plus démunis. Le "*No Child Left Behind Act*", promulgué en 2001 par les États-Unis, exige que les enseignements prennent en considération le potentiel et le devenir de chaque élève, et, pour cela, que les acquis de tous les élèves soient évalués, y compris ceux des élèves à besoins éducatifs particuliers. En Norvège, la loi en faveur de la promotion des savoirs, promulguée en 2006, demande au système éducatif de veiller à ce que chaque élève maîtrise les compétences nécessaires à l'implication de tout individu dans la société : l'expression orale, la lecture, les mathématiques, l'expression écrite ainsi que l'utilisation maîtrisée des techniques de l'information et de la communication.

En France, selon la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005, la scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève l'acquisition d'un "socle commun de connaissances et de compétences" nécessaire au succès de sa scolarité et à son insertion sociale et professionnelle. En 2013, la loi de Refondation de l'école de la République réaffirme cette volonté de faire maîtriser un "socle commun de connaissances, de compétences et de culture" et crée le Conseil supérieur des programmes pour qu'il formule des propositions sur les enseignements à l'école et au collège³. L'objectif général est d'affirmer que l'école est un lieu de réussite, d'autonomie et d'épanouissement pour tous, et les nouveaux programmes de 2015 témoignent de cette volonté d'une école soucieuse d'une excellence pour tous. En ce qui concerne les enfants en situation de handicap, le rapport de la concertation qui a précédé la loi, demandait leur scolarisation au sein d'une école inclusive et déclarait qu'il s'agissait maintenant d'améliorer l'accueil, de renforcer l'accompagnement, de mieux former les acteurs et d'encourager la pratique du partenariat. Les textes annexés à la loi insistent sur la nécessité d'une approche non plus seulement quantitative de l'accueil (augmentation de la scolarisation en milieu ordinaire) mais aussi qualitative ("ajuster les réponses apportées à la situation des élèves").

3. La loi de 2013 énonce en son article 13 : "La scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés au cours de la scolarité. Le socle doit permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté. Les éléments de ce socle commun et les modalités de son acquisition progressive sont fixés par décret, après avis du Conseil supérieur des programmes."

La quasi-généralisation de l'évaluation des acquis des élèves à compter de 1989 avait pour objectif d'optimiser l'efficacité du système éducatif; mesurer les acquis des élèves, à deux moments clefs de leur scolarité obligatoire (entrée au CE2 et en sixième), permet de savoir quelles compétences sont insuffisamment maîtrisées, de mobiliser les dispositifs d'aide, de responsabiliser les parents en leur permettant de suivre les progrès de leur enfant, de disposer d'indicateurs fiables pour mieux piloter le système éducatif, de favoriser l'égalité des chances et, comme l'indiquait déjà le rapport Thélot en 2004, d'assurer la maîtrise des savoirs par l'élève (Thélot, 2004).

Cette ouverture à la diversité des besoins éducatifs doit en outre faciliter la lutte contre le décrochage des élèves les plus exposés à l'échec scolaire. Les réformes menées dans nombre de pays incitent en effet les établissements scolaires à réduire l'absentéisme et le risque d'abandon scolaire qui peut y être lié. La Norvège et le Danemark ont créé des services de suivi devant assurer la continuité vers le second cycle de l'enseignement secondaire des élèves les plus vulnérables (notamment celles et ceux présentant des déficiences, des troubles du comportement ou des troubles de l'apprentissage) et prévenir tout risque d'abandon dans le second cycle du secondaire. Les États-Unis ont créé des structures "*national dropout prevention centers for students with disabilities*" ayant pour mission de soutenir méthodologiquement les États dans leur lutte contre l'échec scolaire dans l'enseignement secondaire. En France, la prévention du décrochage scolaire est l'un des objectifs poursuivis par la loi relative à l'éducation de 2005. Dans ce cadre, il revient aux établissements scolaires de prendre les mesures internes de prévention, d'accompagnement individualisé et de repérage des élèves concernés. Les contrats individuels de réussite éducative doivent permettre de personnaliser les parcours éducatifs en vue de prévenir le redoublement des élèves ou d'éviter qu'il ne soit répétitif.

La prise en compte des besoins éducatifs des élèves incite les établissements scolaires à se penser comme des organisations apprenantes s'attachant à bâtir des stratégies éducatives offrant des solutions spécifiques à des situations spécifiques. Elle permet d'éviter un gaspillage des ressources, d'aider chaque élève à acquérir les formes de capital essentielles à la condition de sujet, au bien-être personnel. Elle doit, plus généralement, les protéger contre les vicissitudes de la vie et prévenir les risques de marginalisation et d'exclusion. La réorganisation des grilles de lecture du handicap autour du besoin éducatif particulier a par ailleurs contribué à dissocier handicap et déficience. En effet, la force de cette approche est de ne pas partir de l'éventuelle déficience de l'élève comme problème ou point de départ, mais bien de partir de la capacité à apprendre de cet élève et d'inventer des formes d'accès à l'école adaptées à la diversité des profils et des besoins. Cela favorise le dépassement d'une opposition formelle entre élève supposé "normal" et "élève handicapé".

Dès 1978, en Grande-Bretagne, le rapport Warnock mettait en question les catégories *a priori* de déficience pour affirmer que l'apprentissage était d'abord influencé par le milieu, le contexte social et la qualité des expériences scolaires. Aujourd'hui, certains pays, comme l'Irlande, admettent par exemple que tout élève est susceptible à un moment de son parcours scolaire de connaître des difficultés scolaires et d'avoir besoin de soutien pour les surmonter. À ce titre, des ressources sont allouées aux établissements scolaires pour qu'ils ne délaissent pas les élèves les plus faibles, notamment ceux présentant d'importantes lacunes en lecture et en mathématiques. L'Autriche, pour sa part, considère comme élèves présentant des troubles de l'apprentissage, celles et ceux bénéficiant de soutien au vu de leurs difficultés scolaires ou de leurs troubles du comportement, sans pour autant présenter une particularité relevant de l'éducation spéciale. En France,

une logique proche est d'ailleurs à l'œuvre puisque les élèves qui éprouvent des difficultés importantes en matière de connaissances, de compétences ou d'attitudes, peuvent bénéficier d'un programme personnalisé de réussite éducative (P.P.R.E.) à tout moment de leur scolarité. En Finlande, tout élève nécessitant d'être soutenu pour réussir fait l'objet d'une décision d'attribution d'éducation spéciale. La Nouvelle-Zélande, l'Espagne, la Pologne, la Suède incluent, quant à eux, parmi les élèves à besoins éducatifs particuliers celles et ceux provenant de milieux défavorisés. La Grèce, l'Irlande, la Finlande et le Japon y incluent également les enfants ne maîtrisant qu'imparfaitement la langue du pays. Les provinces de l'Alberta et de la Colombie Britannique (Canada) et le Mexique considèrent, pour leur part, que les élèves surdoués sont des élèves à besoins éducatifs particuliers (OCDE, 2007). Par-delà cette diversité et les éventuels débats politiques ou pédagogiques que les choix de certains pays peuvent générer, on voit bien que la logique inclusive est d'abord celle de l'attention aux particularités et aux besoins des enfants ainsi qu'une volonté d'inventer des modalités de scolarisation adaptées à chaque élève.

Néanmoins, penser en termes de besoins éducatifs particuliers n'est pas exempt de risques et à des limites qu'il convient de prendre en compte. En effet, alors même que l'usage de la notion de besoin éducatif particulier entendait éviter de regarder les élèves connaissant des difficultés scolaires en fonction de déficits ou de catégories nosographiques, l'approche "consumentiste" retenue par les politiques inclusives a contribué à faire de tout élève un enfant "à risque" et à généraliser les catégories nosographiques jusqu'alors appliquées aux personnes présentant une déficience à un plus large éventail de population. En d'autres termes, la notion de besoins éducatifs particuliers a, en un sens, provoqué une extension de la notion du "handicap" au risque d'y associer parfois des problématiques de natures très variées (sociales, scolaires, cognitives, de santé) et de renforcer les dynamiques de stigmatisation (Ebersold, 2010).

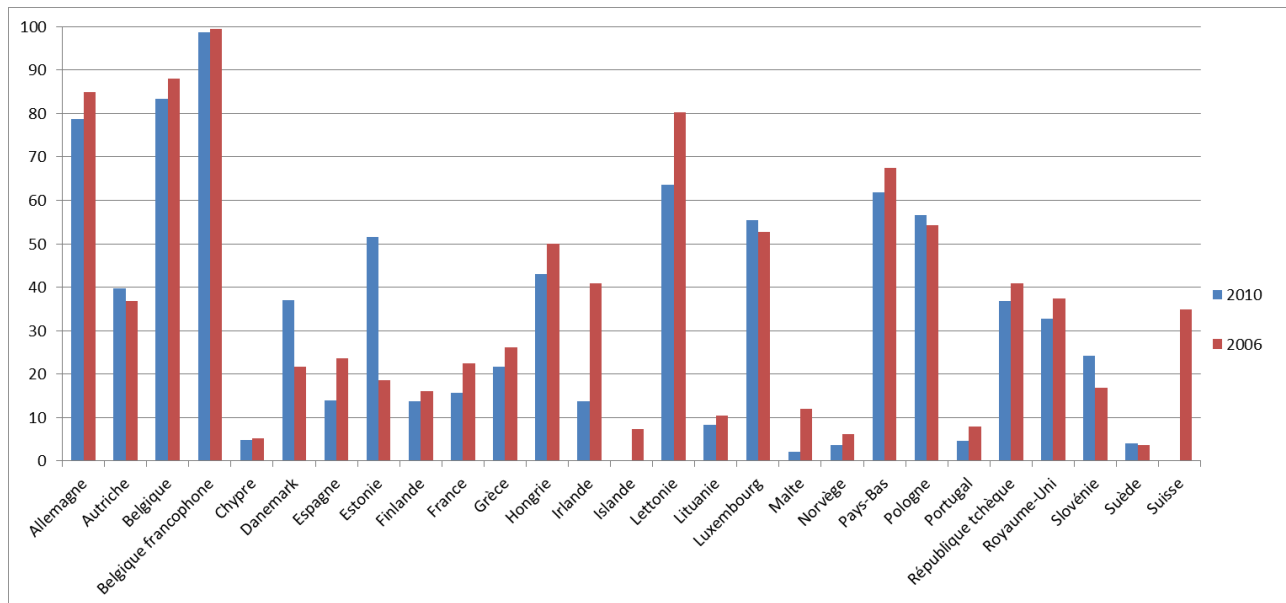
La vigilance est donc de mise pour ne pas réinventer de nouvelles "cases" ou "étiquettes", et pour inventer une école inclusive "pour tous et toutes".

II Pour des droits effectifs : un environnement éducatif accessible

En raison de ces évolutions récentes, l'école, de manière croissante dans de nombreux pays, est confrontée à la présence d'élèves en situation de handicap. En France, cette dynamique a été accentuée par la loi n° 2005-102 : 55 000 élèves supplémentaires entre 2006 et 2011, soit une augmentation annuelle moyenne de 6,3 % avec des effectifs globaux stables (Le Laidier et Prouchandy, 2012). La figure 1 ci-après montre la tendance relative à l'effritement de l'accueil en milieu spécialisé dans la plupart des pays européens et une augmentation de l'accueil des élèves en milieu ordinaire. La figure 1 ci-après décrit l'évolution du pourcentage (en ordonnée) d'élèves présentant un BEP admis en milieu spécialisé selon les pays membres de l'Union européenne. Il suggère un relatif effritement de la proportion d'élèves admis en ces lieux dans la plupart des pays.

Cette évolution sensible révèle la mise en œuvre progressive dans les législations nationales d'une ambition inclusive au nom d'un principe juridique. Ce mouvement législatif a eu des effets importants tant sur les politiques publiques d'éducation que sur les modèles pédagogiques. Pour comprendre la dynamique inclusive comme pour tenir le pari collectif d'une "école pour tous," repartir de cette conception du droit et de ses conséquences et implications est indispensable.

Figure 1 – Proportions d'enfants scolarisés dans un service d'éducation spécialisée entre 2006 et 2010 dans l'Union européenne (en %), élèves nés en 2001 ou en 2005



Source : European Agency for development in special needs education, (2008). Country data 2006. European Agency for development in special needs education Odensee; European Agency for development in special needs education; European Agency for development in special needs education (2012). Country data 2010. Odensee, European Agency for development in special needs education, Odensee

La question de l'éducation des élèves en situation de handicap est contemporaine du mouvement de scolarisation généralisée qui suit celui de l'instruction obligatoire (Chauvière et Plaisance, 2000). Si tous les enfants doivent être scolarisés et recevoir ensemble une instruction ou une éducation partagée, la question se pose de ceux dont les difficultés particulières sont un problème pour le fonctionnement du système scolaire. Aussi, dans nombre de pays les politiques éducatives ont pris leur distance avec la conception de l'inéducabilité de la personne, et ont comme perspective de s'organiser autour de la concrétisation des droits de l'individu. La France s'est inscrite dans ce mouvement d'affirmation du droit par la ratification, en 2010, de la *Convention des Nations unies relatives aux droits des personnes handicapées* (ONU, 2006) des politiques publiques et une évolution de son droit interne. Ce progrès a des conséquences importantes dans le fonctionnement des institutions, et des implications pédagogiques variées.

1 De l'opportunité inclusive au droit à la scolarisation

La convention de 2006 repose sur le principe que la personne en situation de handicap est un sujet de droit, irréductible à sa déficience et sur l'idée que, comme n'importe quel individu, elle doit disposer de tous ses droits et pour cela en avoir les moyens. Sa situation particulière l'exposant à des difficultés spécifiques, les législations nationales doivent créer des mécanismes d'adaptation, de compensation, d'accessibilité, etc. La convention des Nations unies oblige les États à s'interroger sur la capacité de leurs institutions et législations nationales à rendre effectifs les droits fondamentaux de la personne par-delà les difficultés créées par une déficience. Ainsi, son article 24 identifie explicitement la scolarisation en milieu ordinaire comme

un droit de l'enfant, consacre le principe du droit à l'éducation en milieu ordinaire et l'entend comme un droit d'accès, de participation et d'attribution.

Dans le même esprit, les textes produits par l'Union européenne ont confirmé la base juridique supra-nationale de l'obligation pour les institutions de s'assurer de l'attribution de moyens favorisant l'inclusion des personnes, quels que soient les déficiences ou les troubles, et d'une participation effective, particulièrement de la participation scolaire des élèves en situation de handicap. Ces dispositions se trouvent, notamment, dans les traités de l'Union européenne qui garantissent la non-discrimination au regard d'un handicap (Amsterdam 1997, Nice 2000) et sont traduites en initiatives communautaires.

Néanmoins, ces conventions internationales et ces normes du droit international et communautaire conservent un caractère pétitionnaire et renvoient inmanquablement à la capacité des systèmes juridiques nationaux et des droits internes à concrétiser, sous la forme de dispositifs et de politiques publiques, l'effectivité de ces droits et de ces objectifs. Les États, partis de ces différentes conventions, sont donc invités à décliner les principes dans leurs législations nationales et à leur donner une forme concrétisée et opérationnelle.

L'évolution des législations nationales est particulièrement marquée depuis une vingtaine d'années. La quasi-totalité des états membres de l'OCDE se sont dotés de législations ou de dispositions venant confirmer et concrétiser le droit à l'éducation inclusive. Ainsi, aux États-Unis, le "*No Children Left Behind Act*" impose une scolarisation prioritaire en milieu ordinaire, et aux établissements de délivrer un enseignement adapté. Aux Pays-Bas, la loi interdit aux établissements scolaires de refuser l'inscription d'un élève au motif de sa déficience (Tadema et al., 2008). En France, la loi n° 2005-102 consacre l'obligation de scolarisation des enfants présentant une déficience. En Italie, pays précurseur en ce domaine, la scolarisation en milieu ordinaire est un principe depuis 1977.

L'éducation inclusive, comme mouvement de fond d'exercice du droit de l'enfant et du droit de la personne en situation de handicap à bénéficier, sans discrimination, des dispositifs destinés à tous, est un changement progressif de perspective conséquent pour la scolarisation de ces élèves avec des incidences pédagogiques et institutionnelles importantes.

2 De l'accessibilité comme source de droit

L'application du droit à la scolarisation en milieu ordinaire provoque des glissements de conceptions à conséquences pédagogiques importantes. En effet, affirmer que l'élève en situation de handicap n'est pas réductible à sa déficience, conduit à le considérer dans sa globalité, dans la pluralité de ses appartenances et de ses espaces de vie, à le concevoir capable d'apprendre, de développer ses compétences et de partager son quotidien avec d'autres enfants. Les éventuelles déficiences ou problèmes invalidants de santé apparaissent alors comme une des formes possibles de la diversité des profils éducatifs des enfants qu'une société non discriminante accueille et reconnaît. Cette approche rend caduque la "présomption d'inéducabilité", prévalente, qui considérerait que toute déficience engendrait une inaptitude à apprendre. Cette conception écologique et globale de la situation de l'enfant appelle dès lors une série de dispositions pédagogiques qui relèvent des exigences inhérentes à l'instauration d'une école inclusive.

A Une priorité à l'accessibilité pédagogique

La notion d'accessibilité est une notion fondamentale de la loi de 2005 sur les personnes handicapées.

Le titre générique IV, à la suite de celui qui traite de la compensation et des ressources, est développé en priorité en termes de scolarisation et de formation. Cette notion se décline d'un point de vue juridique par l'affirmation du principe de non-discrimination et sa traduction dans des dispositifs de contrôle et de sanction. En Norvège, la législation non discriminatoire, adoptée en 2009, considère toute forme d'inaccessibilité comme privant les personnes en situation de handicap des mêmes chances de participation sociale que l'ensemble de la population (Ebersold, 2011). Elle se matérialise par l'aménagement des locaux et par des moyens pédagogiques (design accessible, transcriptions en langue des signes ou en braille, relais informatiques, etc.), et préconise des processus d'accès aux apprentissages et des formes d'accessibilité pédagogique à mettre en œuvre.

C'est précisément en terme d'accessibilité pédagogique, et non plus seulement d'accessibilité globale à l'éducation, que l'on discerne une piste de renouvellement des problématiques. Être attentif à l'accessibilité pédagogique conduit à s'intéresser à d'autres questions qu'aux seules données statistiques de base sur les éliminations hors du système éducatif et les discontinuités de parcours dans le système éducatif et qu'aux mesures, pourtant essentielles dans la loi de 2005, appliquant la priorité de la scolarisation en milieu scolaire ordinaire, éventuellement dans la classe ordinaire. Elle conduit, d'une part, à la mise en œuvre de pratiques pour la généralisation des accès aux différents niveaux de la scolarité, d'autre part à prêter attention aux processus internes aux institutions éducatives, salles de classe y compris. L'accessibilité pédagogique, ne se limitant pas à l'accès physique à tel ou tel étage d'un bâtiment, est l'ensemble des pratiques qui offrent aux élèves en situation de handicap les conditions d'un développement optimal (Plaisance, 2013, 2014).

Historiquement, avec la notion d'éducabilité, il s'agissait avant tout de penser la personne (le plus souvent un enfant) comme susceptible d'éducation, comme fondamentalement éduicable, en opposition aux pré-supposés de l'inéducabilité ou de la semi éducabilité, comme cela était encore formulé quasi officiellement à la fin des années 1960. L'accessibilité vise l'autre versant ; elle concerne le responsable éducatif lui-même, qui doit mettre en place des modalités éducatives promouvant les capacités de la personne. C'est dans cette complémentarité des deux notions que l'on peut apprécier les évolutions favorables en même temps que les résistances - justifiées par l'argument que les incapacités sont natives. L'inventivité pédagogique nécessite de postuler l'existence des ressources personnelles des jeunes, habituellement niées et rejetées, comme radicalement inaccessibles. L'accessibilité pédagogique implique donc des retournements radicaux dans les représentations qu'avait le système scolaire des élèves en situation de handicap. De manière générale, c'est en termes de situations vécues que, progressivement, les questions sont posées, plutôt qu'en termes de déficits référés unilatéralement aux personnes⁴. Ce sont donc les situations pédagogiques qui doivent être examinées et surtout les obstacles qu'elles présentent pour l'accès de certains élèves aux apprentissages et aux savoirs.

De telles orientations conceptuelles suggèrent des pistes d'action où les contextes éducatifs sont mis en

4. Parmi les travaux, encore trop peu nombreux, qui portent sur les situations d'enseignement et d'apprentissage dans cette perspective de l'accessibilité, notons : le dossier spécial de la Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation (n°43, 2008) ; le n° spécial de la revue *Éduquer / former* (n°2, 2012) ; le livre collectif de Perez et Assude (2013) sur "Pratiques inclusives scolaires et savoirs scolaires" (Presses universitaires de Lorraine), le dossier spécial de la revue *Alter* consacré à la scolarisation des élèves présentant des besoins particuliers (vol.7, n°2, 2013)

valeur. Elles impliquent de mettre en chantier des pratiques renouvelées, à valider en termes d'approches didactiques, de contenus d'enseignement et de formation des personnels enseignants. Elles prennent le contrepied le préjugé, courant dans le milieu éducatif, selon lequel il y aurait des limites aux apprentissages, *a priori*, tenant à des catégories d'élèves, alors que le défi est l'adaptabilité de la pédagogie liée à la différenciation des actions. L'enjeu est l'accès aux savoirs ouvert par un retournement des politiques et des pratiques d'adaptation et de réadaptation au profit de l'éducation inclusive et l'accès au savoirs.

Donner la priorité à l'accessibilité pour tous sur la base du principe de non-discrimination et d'éducabilité, suppose la capacité du système éducatif à singulariser la scolarisation, pour s'ajuster aux réalités vécues par l'élève, sans renier le principe d'une éducation commune. On ne saurait en effet se satisfaire d'une scolarisation "de droit" consistant à intégrer sans accompagnement ou vigilance un élève en situation de handicap au sein d'un milieu ordinaire, sans se soucier de son expérience ou de ses apprentissages effectifs. Le droit individuel doit ainsi trouver une concrétisation singulière dans un cadre collectif. Le principe d'une école pour tous suppose cette individualisation, souvent contractuelle, du parcours de l'élève. Ce défi conduit à considérer les approches par projet comme les plus pertinentes. Ainsi, la plupart des pays dotés d'une législation inclusive ont développé des processus d'évaluation du besoin qui débouchent sur des projets individualisés de scolarisation. En France, cette évaluation est réalisée par la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH), les orientations qu'elle permet de formuler se traduisent en un Projet Personnalisé de Scolarisation. Dans certains pays, comme en Islande, le principe d'une personnalisation du parcours de scolarisation se traduit par un projet individuel pour tous les élèves, avec ou sans besoins éducatifs particuliers. Avec ces parcours scolaires construits sur un principe d'individualisation, le handicap n'est plus qu'un élément parmi d'autres à prendre en compte dans l'élaboration des projets.

B L'accessibilité pédagogique source d'innovation, de réussite et de bien-être

L'accessibilité pédagogique passe par l'affectation de moyens humains et matériels adaptés. L'affectation de ressources en appui, avec un rôle d'interface, de facilitation, de compensation ou de sécurisation, concrétise le droit à la scolarisation qui, au-delà du "placement en classe", permet une véritable participation des élèves. Cette dimension impose des efforts financiers et une vigilance quant au caractère potentiellement stigmatisant de ce type de soutiens.

1. *Un souci d'équité lié à l'allocation de ressources financières techniques et humaines.* Ces ressources visent le développement des potentialités d'apprentissage (faciliter l'accès au contenu des cours et la réussite scolaire, allongement de la durée de scolarisation et aménagements des examens); elles mobilisent également les établissements sur la diversité des profils éducatifs (formation, service de suivi et d'accompagnement, assistants d'éducation, incitations méthodologiques, soutien à l'innovation pédagogique).
2. *Une pédagogie de la mise en compétence,* qui repose sur l'idée que l'élève en situation de handicap dispose des capacités sociales et relationnelles pour participer à la vie en société. Un corollaire de ce principe est l'idée selon laquelle la diversité recèle une vertu éducative et peut constituer pour l'ensemble des élèves une occasion de se former au vivre ensemble (Hopkins, 2002).

Ce type d'approche invite à considérer des modalités pédagogiques participatives et interactives,

susceptibles de favoriser le développement global de l'enfant et des formes d'accompagnement s'interrogeant sur leur effet capacitant. Ainsi, la confrontation précoce à la diversité, associée à une pédagogie de la participation, semble favoriser le développement des capacités et des aptitudes des élèves, notamment ceux en situation de handicap.

3. *Une pédagogie collaborative*, qui repose sur la capacité à penser l'école comme une composante parmi d'autres des espaces de vie de l'enfant. Dès lors, la question du besoin éducatif s'inscrit dans la globalité de l'expérience de vie de l'enfant. L'élève n'est pas qu'un élève, il est aussi un enfant inscrit dans des espaces multiples : famille, loisirs, lieu de vie, etc. De la même manière, l'élève seul ne fait pas l'école même si sa place est centrale. Une expérience de scolarité est marquée, là encore, par un dense réseau d'interdépendances. Cette prise de conscience invite à penser le projet éducatif en mobilisant l'ensemble des parties prenantes pour imaginer les stratégies favorisant l'apprentissage et le développement de l'enfant : parents, communauté éducative, acteurs du secteur spécialisé, enfant lui-même (Ebersold et Detraux, 2013). En ce sens, la loi de 2005 en France apparaît comme une application, au moins formelle, de ce principe comme le rappellent Caraglio et Delaubier (2012).

L'affirmation d'un droit fondamental, le droit à l'éducation inclusive, porte en elle le germe d'une réflexion stratégique et pédagogique, de fond, sur les modèles éducatifs à mobiliser ; elle peut inspirer, de façon constructive, l'évolution des dispositifs nationaux. Elle vient stimuler et pousser à examiner les diverses modalités de mise en œuvre des politiques publiques.

3 Un droit subordonné aux modes de pilotage des politiques publiques

Le droit à l'éducation suppose la mise en œuvre de politiques publiques pour garantir que ce principe a des effets. Relier l'ambition inclusive à l'accès à un droit oblige à considérer la politique d'accès à la scolarité comme une politique d'égalité. Cette égalité est plurielle : égalité d'accès aux rôles sociaux (un accès à l'école, effectif, physique et statutaire), égalité de traitement (accès aux soutiens et aux aménagements), égalité de réussite et de devenir (capacité d'agir contextuellement) et égalité en termes de reconnaissances (se sentir aussi respectable et estimable que les autres) (Ebersold, 2014). Par-delà l'accès aux formes ordinaires de scolarité, la concrétisation du droit à l'éducation suppose, en d'autres termes, des systèmes inclusifs d'éducation permettant aux personnes présentant une déficience d'être à parité de participation avec l'ensemble de la population, et veillant à l'interpénétration de facteurs intersubjectifs assurant une égalité des chances dans la recherche de l'estime sociale et de facteurs objectifs conditionnant l'égalité juridique et l'indépendance économique et sociale.

1. *Les finalités de l'action publique* : il ne s'agit plus seulement de considérer "l'intégration" formelle à l'école mais bien de tenir compte de l'effectivité des apprentissages et du développement, de la qualité de l'expérience vécue par l'élève, de limiter les efforts et les épreuves imposés à ces élèves et à leurs familles pour accéder à l'école. Des objectifs en termes de continuité de parcours et d'accès à l'emploi ou à des états de vie satisfaisants doivent également être pris en compte.
2. *Les supports administratifs de la déclinaison opérationnelle* : il convient d'identifier de façon pertinente les échelons de décision et de négociation permettant la mise en œuvre effective du droit à l'éducation.

Dans la plupart des pays de l'Union européenne, la décentralisation et la déconcentration des politiques éducatives ont renforcé l'autonomie des établissements scolaires et les ont responsabilisés en leur confiant une mission élargie d'évaluation, de construction du projet et d'accompagnement. En France, les fonctions d'évaluation, d'orientation et d'accompagnement sont relativement disjointes.

3. *Les modalités de repérage et d'accompagnement* : le repérage et l'évaluation précoce des besoins doivent pouvoir s'effectuer de façon objectivée, égalitaire et générer des modes d'accompagnement adaptés. Ils doivent également être un outil favorisant la compréhension de la situation de l'enfant et la mobilisation des ressources de l'environnement (notamment en accompagnant les parents dans cette expérience de parentalité particulière que celle d'avoir un enfant en situation de handicap).
4. *Les outils du pilotage et du suivi de la politique publique* : la politique publique doit enfin être dotée d'outils de suivi et de pilotage permettant de mesurer de façon régulière l'évolution des inégalités et des situations de terrain afin d'ajuster l'action publique aux réalités constatées. Cela doit se traduire par une mobilisation politique claire dont Caraglio et Delaubier rappellent la nécessité (Caraglio et Delaubier, 2012).

En ce domaine, la faiblesse de la production statistique dans la plupart des pays, malgré des efforts récents (Le Laidier, 2015), est un obstacle à l'amplification des politiques volontaristes et le parlement européen souligne les efforts nécessaires en la matière (Gouritin, 2013). La possession de données précises et d'une connaissance suivie de ces populations est essentielle pour cerner leurs conditions de scolarisation, les formes de reconnaissance qu'elles expérimentent et, plus généralement, les modalités d'application des droits. Elle permet de mettre à jour les discriminations rencontrées, de les combattre et d'affiner l'action publique. L'enquête Handicap-santé-volet ménages, réalisée en France en 2008, (HSM) révèle par exemple que les jeunes âgés de 15 à 19 ans reconnus handicapés se jugent 15 fois plus fréquemment mis à l'écart que l'ensemble de la population de même âge ; seuls 6 % des personnes reconnues handicapées âgées de 20-24 ans sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur contre 29,6 % pour l'ensemble de la population de même âge (Bouvier et Niel, 2010). De telles données peuvent toutefois contrarier l'esprit inclusif en spécifiant ces populations à partir d'une particularité et un caractère stigmatisant préjudiciable pour les intéressés et leurs familles lorsqu'elles incitent à référer les inégalités qu'elles affrontent à leur particularité. À l'inverse, l'absence de données spécifiques à ces populations satisfait paradoxalement à une exigence d'inclusion puisque leur particularité se trouve occultée. Cette occultation participe néanmoins dans le même temps d'une forme d'"invisibilisation" de leur condition sociale qui masque les diverses dimensions intervenant dans l'acceptation de la différence et renforce les inégalités et les préjugés. En effet, l'absence de données sur les conditions de scolarisation empêche de savoir si la scolarisation en milieu ordinaire est source de bien-être et de reconnaissance sociale, comme le supposent les politiques inclusives ; le manque de données sur la réussite scolaire interdit d'interroger la qualité des modalités de personnalisation développées dans les établissements et l'effet capacitant des soutiens existants ; l'absence de données sur les modalités de passage à l'âge adulte empêche d'appréhender les facteurs facilitant ou entravant l'inscription sociale et professionnelle des jeunes en situation de handicap et de cerner l'effet affiliateur de l'éducation inclusive. Selon l'expression consacrée, "ne comptent que ceux que l'on compte" et l'absence de données sur l'effet capacitant et affiliateur des conditions de scolarisation des élèves en situation de handicap les plonge dans un no man's land où, n'étant ni exclus ni inclus, ils sont invisibles. L'avis du Conseil économique

social et environnemental relatif à l'accompagnement et à l'inclusion des personnes en situation de handicap insiste à cet égard sur la nécessité d'adosser les politiques inclusives à un dispositif de veille et de recherche adapté : "Une politique inclusive est inévitablement une politique d'anticipation des changements et des mouvements sociétaux. C'est donc une politique basée sur la connaissance et sur la recherche" (Prado, 2014).

Relier l'inclusion à l'affirmation de droits et à une conception plurielle et complexe de l'expérience sociale et scolaire de l'élève permet donc de revisiter l'ensemble du dispositif de scolarisation des enfants en situation de handicap, des fondements pédagogiques aux modèles de politiques publiques. Revenir à cette conception fondamentale est un préalable indispensable à toute réflexion sur l'évolution du dispositif. Cette perspective repose sur une série de principes directeurs :

- prévenir l'exclusion en développant une "école pour tous" sensibilisant tout enfant à la diversité et garantissant à chaque enfant un enseignement de qualité ;
- le besoin éducatif concerne tout enfant et pas uniquement celui qui présente une déficience ;
- l'éducation inclusive renvoie moins à la scolarisation d'enfants présentant une déficience qu'à l'aptitude du système éducatif à satisfaire à la diversité des profils éducatifs de tout élève (accessibilité) ;
- l'éducation inclusive suppose le développement d'un environnement facilitateur (mécanismes de soutiens, ratio, formation des enseignants, modes d'organisation pédagogique) ;
- les aménagements et les soutiens développés pour les enfants à besoins éducatifs particuliers bénéficient à tout élève et à l'ensemble du système éducatif.

III Une dynamique inclusive qui s'est affirmée en France

Le dixième anniversaire de la loi de 2005 a été l'occasion de nombreuses manifestations, réflexions et débats en France. Par-delà l'intensité et la vitalité de ces débats, la situation de notre pays apparaît comme nuancée et plurielle. Si l'on constate un réel succès de la volonté inclusive portée par les réformes des dix dernières années, des formes d'inégalités restent récurrentes et des interrogations quant à l'organisation des services restent nombreuses. Le moment est propice pour considérer cette situation dans ses forces et ses faiblesses afin de poursuivre l'ambition inclusive et de lui donner des moyens supplémentaires de concrétisation. Il convient, dans un premier temps, de revenir sur les progrès réalisés dans notre pays et les facteurs qui y ont contribué, avant de considérer les marges de progrès possibles à partir d'un détour par la comparaison internationale.

1 Une dynamique inclusive fondée sur l'action conjuguée de l'accessibilité et de la compensation

La France s'est dotée d'une législation spécifique à la question du handicap à compter du milieu des années 1970, période qui correspond pour ce pays à une séquence d'intense production juridique venue structurer les grandes politiques de solidarité à l'issue de la période des trente glorieuses qui suivit la

reconstruction. Depuis le début de cette séquence législative, qui, par la loi de 1975, consacre en droit le concept de "handicap", la question de la scolarisation des enfants en situation de handicap a été prise en compte. Les lois, plus particulièrement celles de 1975 et de 2005, progressivement, ont consacré le "droit à l'éducation", parfois interprété comme droit à l'école, se basant sur un certain nombre de principes clés réaffirmés par la loi du 8 juillet 2013 pour la Refondation de l'école.

- Un principe de reconnaissance et d'évaluation de la situation de handicap basé sur une approche tout à la fois individuelle (logique de la déficience) et contextuelle (logique du désavantage). Cette évaluation est le fait d'organismes publics ou parapublics (Maison Départementale des Personnes Handicapées et Commission Départementale des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées, Groupements d'Intérêt Public et Commissions dont les compositions sont fixées par la loi) et à partir d'un référentiel d'évaluation à portée nationale (GEVASCO).
- Un principe d'orientation et d'accompagnement individualisé que traduisent à la fois l'orientation par la commission départementale des enfants vers les structures jugées adaptées à leurs besoins et la formalisation au niveau scolaire de projets personnalisés de scolarisation (PPS) dont la forme et le contenu ont été normalisés par l'arrêté du 6 février 2015.
- Un principe d'accès à la scolarisation, entendu comme une participation effective à un parcours de scolarité devant prioritairement être suivi en milieu ordinaire, soit par le truchement de soutiens spécifiques, soit par le biais de dispositifs spécialisés au sein des établissements scolaires de droit commun, le milieu dit spécialisé (Institutions médico-éducatives) étant réservé à des publics atteints, en principe, de troubles plus sévères et devant, autant que faire se peut, s'articuler avec des périodes d'immersion scolaire. La mise en place des Unités d'Enseignement au sein des établissements scolaires ordinaires est à cet égard un enjeu actuel tout à fait stratégique pour permettre une évolution conjointe du secteur médico-social et de l'école ordinaire.
- Un principe de compensation tout à la fois financier (versement par la Caisse d'allocation familiale d'une allocation d'éducation de l'enfant handicapé dont le statut a été révisé par la loi n° 2005-102), accompagnement humain (auxiliaire de vie scolaire ou assistant d'éducation dédié) ou encore compensation technique pouvant être couverte par la prestation de compensation du handicap (ou PCH).
- Un principe fondamental de non-discrimination étendu à l'école et confirmé en 2009 par une circulaire de rentrée interdisant les mentions discriminatoires ou différenciatrices dans les règlements intérieurs des établissements scolaires.

La France a fait le choix d'un modèle mixte d'éducation des enfants en situation de handicap associant scolarisation individuelle et collective en milieu ordinaire et maintien d'une offre spécialisée importante : selon la DEPP, en 2012, environ 25 % des enfants reconnus handicapés est accueillie en établissements spécialisé (MENESR-DEPP, 2013). La voie intermédiaire de la scolarisation en milieu scolaire ordinaire pourra connaître, là encore, des évolutions intéressantes avec le développement des Unités d'Enseignement.

2 Un engagement de chacun à l'origine de progrès marqués depuis 2005

La tendance actuelle en France est marquée par une évolution continue de la scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap. La présence d'élèves présentant un besoin éducatif particulier

en milieu scolaire ordinaire (c'est-à-dire bénéficiant d'un PPS) s'est tout particulièrement accrue depuis une dizaine d'années (depuis la promulgation de la loi de 2005) et ceci à tous les niveaux de scolarisation. Cette augmentation est sans doute liée à plusieurs facteurs :

- l'existence d'un cadre législatif soucieux de la garantie des droits individuels que souligne le Parlement européen (Gouritin, 2013) ;
- l'extension, permise par la loi elle-même, des types d'enfant pouvant relever de la reconnaissance du "handicap", par exemple pour les divers dysfonctionnements dans les apprentissages ;
- l'impact des ressources techniques humaines et financières mobilisées à l'attention des jeunes présentant un besoin éducatif particulier ;
- l'extension, permise par la loi elle-même, des types d'enfants pouvant relever de la reconnaissance du "handicap", par exemple pour les divers dysfonctionnements dans les apprentissages ;
- l'engagement personnel des acteurs de l'école (enseignants, directeurs d'établissements, enseignants acteurs de l'accompagnement) en faveur de la scolarisation de ces élèves ;
- l'engagement des associations, des familles et des parents des enfants en situations de handicap ;
- les initiatives prises en faveur d'une meilleure coopération entre le secteur médico-social et le système scolaire.

Les données existantes suggèrent une évolution tout à la fois quantitative et qualitative de l'accueil de la population handicapée dans le milieu scolaire ordinaire. Elle ne doit néanmoins pas masquer des réalités inégalitaires persistantes qui sont autant d'invitations à amplifier l'ambition inclusive initiée depuis une dizaine d'années et que nous évoquerons dans la dernière partie de ce rapport.

Entre 2004 et 2012, le nombre d'élèves handicapés scolarisés en école ordinaire a presque doublé, alors que la part des jeunes scolarisés en établissements spécialisés a connu une baisse entre 2000 et 2010. Sur la même période, la part des enfants scolarisés en milieu spécialisé a baissé de plus de 10 points pour atteindre 23 % en 2014. Toutefois cette baisse est relative car liée à la part croissante des enfants scolarisés en milieu ordinaire, les effectifs des établissements spécialisés restant stables autour de 78 000 jeunes (DEPP - Repères Références Statistiques fiches 1.6, 3.6, 3.7, 4.20 et 4.21).

Il est intéressant de noter que cette augmentation de la scolarisation en milieu ordinaire se remarque aux différents niveaux de scolarité, et quel que soit le type de handicap, avec bien entendu des variations catégorielles (les déficiences intellectuelles sont moins représentées en proportion de la population scolaire globale que les déficiences physiques). Les progrès réalisés au niveau du collège sont particulièrement marqués : le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés a quasiment doublé entre 2006 et 2010. Mais, malgré une augmentation, le lycée reste nettement moins marqué par la présence d'élèves en situation de handicap que les autres cycles et les élèves avec un PPS sont dans la filière professionnelle. Le premier cycle, qui était déjà largement engagé dans la scolarisation d'enfants en situation de handicap, connaît pour sa part une stabilisation.

Le système spécialisé voit également son articulation avec le milieu scolaire s'améliorer grâce à des adaptations réalisées de part et d'autre, ces évolutions favorisant les expériences de scolarisation en milieu ordinaire ponctuelle d'un nombre croissant d'élèves. Pour autant, des difficultés subsistent, comme en témoignent les problèmes actuels quant à la mise en place des Unités d'Enseignement ou les limites dans la mise en œuvre d'un PPS pour tous.

Tableau 1 – Situation scolaire à la rentrée 2013 des élèves en situation de handicap selon la nature du trouble, élèves nés en 2001 ou en 2005

	Répartition des effectifs	Répartition des modes de scolarisation			Milieu spécialisé
		Milieu ordinaire Classe ordinaire	Classe spécialisée CLIS/ULIS	Milieu ordinaire + milieu spécialisé	
Enfants nés en 2001					
Troubles intellectuels et cognitifs	44,8	33,8	40,7	1,0	24,4
Plusieurs troubles associés	18,6	39,1	19,3	3,4	38,1
Troubles auditifs	16,0	50,5	14,7	7,1	27,7
Troubles du psychisme	2,5	52,0	10,3	8,3	29,4
Autres troubles	1,5	56,5	4,0	2,8	36,7
Troubles visuels	1,0	70,1	12,5	4,7	12,7
Troubles moteurs	7,2	73,4	13,7	0,8	12,1
Troubles viscéraux	6,5	75,7	8,9	0,5	15,0
Troubles du langage et de la parole	2,0	83,4	13,0	0,8	2,8
Total	100,0	50,2	25,2	2,7	21,9
Enfants nés en 2005					
Troubles intellectuels et cognitifs	44,9	34,1	50,2	2,2	13,4
Plusieurs troubles associés	21,3	51,8	20,6	3,4	24,2
Troubles auditifs	11,0	58,0	12,1	7,7	22,2
Troubles du psychisme	3,0	61,2	13,9	10,6	14,2
Autres troubles	1,8	66,1	8,5	3,0	22,5
Troubles visuels	1,5	73,0	8,9	8,2	9,9
Troubles moteurs	6,8	74,3	11,3	3,1	11,3
Troubles viscéraux	7,5	85,4	6,4	2,3	6,0
Troubles du langage et de la parole	2,2	80,7	12,8	1,6	4,8
Total	100,0	51,9	30,1	4,4	13,6

Source : MENESR-DEPP - Panel d'élèves en situation de handicap nés en 2001 et en 2005.

Entre 2005 et 2010, la progression annuelle moyenne de la scolarisation des jeunes en situation de handicap en milieu ordinaire était de 6,3 %. Au niveau du second degré entre 2006 et 2012, l'augmentation a été en moyenne de 12,5 %. On constate néanmoins une présence moins forte des élèves en situation de handicap au fur et à mesure que le parcours académique progresse vers des niveaux supérieurs. Quoiqu'il en soit, cette augmentation correspond aux attentes de nombreux parents (Le Laidier, 2015).

Ces constats positifs nous invitent à plusieurs conclusions. Tout d'abord, ils témoignent des effets positifs des politiques en faveur de la scolarisation des enfants en situation de handicap mises en œuvre depuis 2005 et, donc, de la capacité du système scolaire français à garantir une meilleure prise en compte des spécificités des élèves et à accueillir la diversité. Ils sont ainsi une occasion de saluer l'engagement des acteurs de terrain. Pour autant, ces constats positifs ne doivent pas nous faire oublier la persistance d'inégalités et de difficultés structurelles qui sont autant d'invitations à aller plus loin encore dans le projet inclusif et sa déclinaison effective.

Pour amplifier l'ambition et l'action inclusive de l'école française, il convient certes de considérer les difficultés existantes mais aussi d'interroger les fondements d'une politique inclusive pertinente.

À ce titre, et avant de développer plus avant les pistes de réflexion possibles pour améliorer notre dispositif, les comparaisons internationales peuvent nous aider à prendre de la distance et à repérer les leviers essentiels des politiques inclusives.

IV Une éducation inclusive ancrée dans des configurations distinctes selon les pays

La concrétisation du droit à l'éducation prend des formes différentes selon les pays. La perspective internationale est donc une occasion de stimuler la réflexion collective et de replacer le contexte français dans une globalité et des tendances qui dépassent le cadre de nos frontières. Néanmoins, pour se prévenir d'un mésusage de cette démarche comparative, quelques précautions préalables doivent être prises.

Il convient tout d'abord de se départir de l'idée qu'il existerait un modèle idéal, la mise en œuvre des principes régissant les politiques inclusives dépendant largement de la manière dont les acteurs les font vivre au sein de territoires, dans les établissements scolaires et les classes. Pourtant, malgré des formes institutionnelles et administratives diversifiées, la plupart des pays ayant soutenu la scolarisation des enfants en situation de handicap empruntent des chemins proches et se trouvent confrontés à des difficultés assez semblables. On retrouvera ainsi dans la plupart des pays les grandes logiques de reconnaissance, de dotation de services ou de finances spécifiques ou de mobilisation de ressources complémentaires visant à garantir une participation effective à l'activité scolaire. La logique dominante est celle de l'activation individuelle (mise en capacité d'agir) et de la participation à la vie en société. Les dispositifs portent principalement sur l'échelon organisationnel, à savoir les établissements scolaires ou les services d'accompagnement qui fournissent des prestations inclusives pour l'acquisition des compétences scolaires. Néanmoins, dans tous les pays, des difficultés, liées aux inégalités, à la qualité du vécu scolaire ou aux modalités d'organisation des aides, apparaissent et doivent nous préserver de succomber à la tentation de définir un modèle idéal à la suite de comparaisons ou de raccourcis faciles. Ces similitudes ne sauraient toutefois méconnaître les

disparités existantes et la perspective internationale peut être instructive à cet égard.

Une seconde précaution porte sur la nature des données disponibles et sur la comparabilité elle-même. En effet, les logiques de comptabilisation des élèves et de prise en compte des besoins éducatifs particuliers, le périmètre et les profils intégrés dans la définition d'élève en situation de handicap ou encore les systèmes administratifs de recensement varient selon les pays et la comparaison des données termes à termes souffre immanquablement de failles méthodologiques importantes. Il suffit pour s'en convaincre de consulter le rapport du projet MIPIE, projet de l'agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive visant à identifier les conditions nécessaires au recueil de données comparables sur l'éducation des personnes en situation de handicap au sein de l'Union européenne. Ce projet note une faiblesse de la production statistique, un manque de comparabilité des données existantes et propose un cadre conceptuel et méthodologique susceptible d'œuvrer à la comparabilité des données. Néanmoins, la perspective internationale pourra inspirer la réflexion autant qu'aider à prendre du recul avec les réalités françaises.

1 Une ambition commune et des approches variées du besoin éducatif

Les pays membres de l'OCDE organisent l'ambition inclusive autour de l'affirmation et de la concrétisation du droit à l'éducation et de la réponse aux besoins éducatifs des élèves tels qu'appréhendés par la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE) de l'UNESCO. Celle-ci relie la définition du besoin éducatif particulier à la mobilisation de soutiens et d'adaptations pédagogiques "du fait de désavantages au niveau des capacités physiques, comportementales, intellectuelles, émotionnelles et sociales".(UNESCO, 2011)

Ainsi, dans les faits, les législations nationales organisent la mobilisation de soutiens en réponse à un besoin repéré. Pour autant, la question des modèles de politiques publiques ne saurait être réduite à la seule approche en termes d'organisation administrative et de définition fonctionnelle. En effet, ce qui caractérise et différencie les approches nationales entre elles, ce sont d'abord les conceptions, représentations et rationalités autour desquelles s'organisent les systèmes scolaires. Les pays vont donc se différencier en fonction de la manière dont ils vont appréhender le handicap, les finalités du système éducatif ou encore la conception du lien social. (Ebersold, 2014)

Une typologie des approches en présence peut être réalisée à partir de deux critères fondamentaux de distinction.

Le premier est la manière dont est appréhendé le "handicap". En effet, on distingue clairement deux portes d'entrée sur la question du handicap dans les différents systèmes internationaux :

1. Une première approche, essentialiste, relie le handicap à l'existence d'une déficience et assimile le besoin éducatif particulier à la personne qui en est la destinataire de l'action. Le handicap apparaît ainsi comme un écart par rapport à une norme, comme une déficience par rapport à une moyenne qui doit être compensée, corrigée ou réadaptée.
2. Une seconde approche consiste à considérer le handicap dans une approche plus universaliste, comme une "forme de vie", une des figures de la diversité en présence dans une société. La question porte moins dès lors sur la spécificité de la personne que sur la capacité du système et de l'organisation à être suffisamment accueillante et accessible quel que soit le profil des citoyens et des citoyennes et pose donc la question en des termes plus sociaux.

En considérant les définitions et périmètres administratifs définis par les législations nationales, on constate que certains pays, comme la Belgique ou l'Allemagne, ont une conception essentialiste de la notion de besoin éducatif particulier. Ils la relient prioritairement à un besoin de soutien et d'aménagement engendré par une déficience ou un problème de santé en vue de la réussite éducative et les élèves à besoins éducatifs particuliers se composent majoritairement de personnes ayant cette particularité. D'autres pays, à l'instar de l'Irlande ou de la Suède, ont une vision universaliste de cette notion : figurent parmi les élèves à besoins éducatifs particuliers, celles et ceux dont les difficultés scolaires sont imputables à des facteurs sociaux et les données statistiques peuvent comprendre les élèves de milieux modestes ou maîtrisant mal la langue du pays. En vertu de cette conception universaliste, certains pays, comme l'Espagne et l'Autriche, incluent parmi les élèves à besoins éducatifs particuliers, ceux à haut potentiel alors que la Norvège et le Royaume-Uni se refusent à faire du besoin une catégorie d'action publique (OECD, 2007).

Tableau 2 – Approches du besoin éducatif selon certains pays de l'Union européenne

	Élèves présentant une déficience ou un problème de santé	Élèves présentant une déficience ou un problème de santé et élèves confrontés à des désavantages sociaux	Élèves présentant une déficience ou un problème de santé et élèves à haut potentiel	Élèves présentant une déficience ou un problème de santé, élèves intellectuellement précoces et élèves socialement désavantagés	Systèmes non catégoriels
Autriche			X		
France	X				
Allemagne	X				
Grèce	X				
Hongrie	X				
Irlande		X			
Lettonie		X			
Malte	X				
Norvège					X
Espagne			X		
Suède		X			
Royaume-Uni					X
Estonie				X	

European Agency for development and Special Needs Education (2011). *Mapping the implementation of policy for inclusive education. An exploration of challenges and opportunities for European countries*. Ebersold, S., et Watkins, A. (eds), Brussels. European Agency for development of special needs education

Ces disparités sont consubstantielles des conceptions entourant les systèmes éducatifs et de leur aptitude à être intégratifs et cohésifs. L'approche universaliste du besoin éducatif semble plus marquée dans les pays où les systèmes éducatifs (à l'image des pays scandinaves ou anglo-saxons) sont plutôt intégratifs et cohésifs (Dubet et al., 2010). Ces pays associent les établissements scolaires à des espaces de vie ambitionnant une éducation totale de l'enfant, centrée sur l'autonomie individuelle et la prise d'initiative. La diversité des profils

éducatifs est vue comme le reflet des dissemblances caractéristiques de toute communauté humaine et le redoublement y est inexistant ou peu fréquent. L'instruction n'est qu'une composante des enseignements proposés et les enseignants sont invités à ne pas réduire leur fonction à l'enseignement de matières *stricto sensu* pour s'ouvrir aux dimensions familiales et sociales conditionnant les apprentissages et pour s'entrevoir comme un partenaire des autres acteurs impliqués dans le processus éducatif. La proximité recherchée entre enseignants et élèves renforce le degré de cohésion du système scolaire en favorisant le sentiment d'intégration dans la classe, la confiance dans les enseignants et dans les pairs ou l'existence d'un esprit de groupe (OCDE, 2011). L'approche essentialiste du besoin éducatif particulier semble plus prégnante dans les pays, tels la Belgique, la République tchèque ou l'Allemagne, où les systèmes éducatifs sont moins intégratifs et cohésifs que ceux précédemment décrits. Plus sélectifs, ces pays associent prioritairement les établissements scolaires à des lieux d'instruction plaçant les enseignants face aux élèves. L'organisation scolaire isole les matières les unes des autres ; elle privilégie les enseignements disciplinaires et les savoirs scolaires au détriment des activités périscolaires ou d'autres types de savoirs et le redoublement y est plus fréquent. La diversité au sein de la communauté éducative est considérée comme une exception concernant les élèves en difficultés ou en échec scolaire du fait d'une inaptitude liée à une déficience ou à un problème de santé. Les soutiens comme les aménagements sont reliés à une aide apportée à une minorité avant d'être vus comme une ressource au service de la réussite de tous. Cette conception ne favorise pas la cohésion et le sentiment d'intégration dans l'établissement des élèves et leur confiance dans les enseignants s'en trouvent affectés (OCDE, 2011).

Ce lien entre les approches du handicap et les conceptions entourant les systèmes éducatifs ne saurait inciter à méconnaître la complexité des réalités ou le poids des logiques contradictoires et des forces de courants variés traversant un même système scolaire. Il suggère que les approches du besoin éducatif particulier témoignent du caractère intégrateur et favorisant la cohésion des systèmes éducatifs, qu'elles relèvent du rapport de ces systèmes à la diversité des profils des élèves, qu'elles ne sont pas imputables, en premier, aux caractéristiques d'une déficience ou d'une particularité et que tout élève à problème est un élève posant problème au système éducatif, particulièrement à son fonctionnement. Il suggère en cela que l'ouverture des systèmes éducatifs à la différence, par-delà la création de dispositifs ou la mobilisation de techniques ou de procédures, dépend des ambitions du système scolaire en matière d'accès, de réussite et d'insertion sociale.

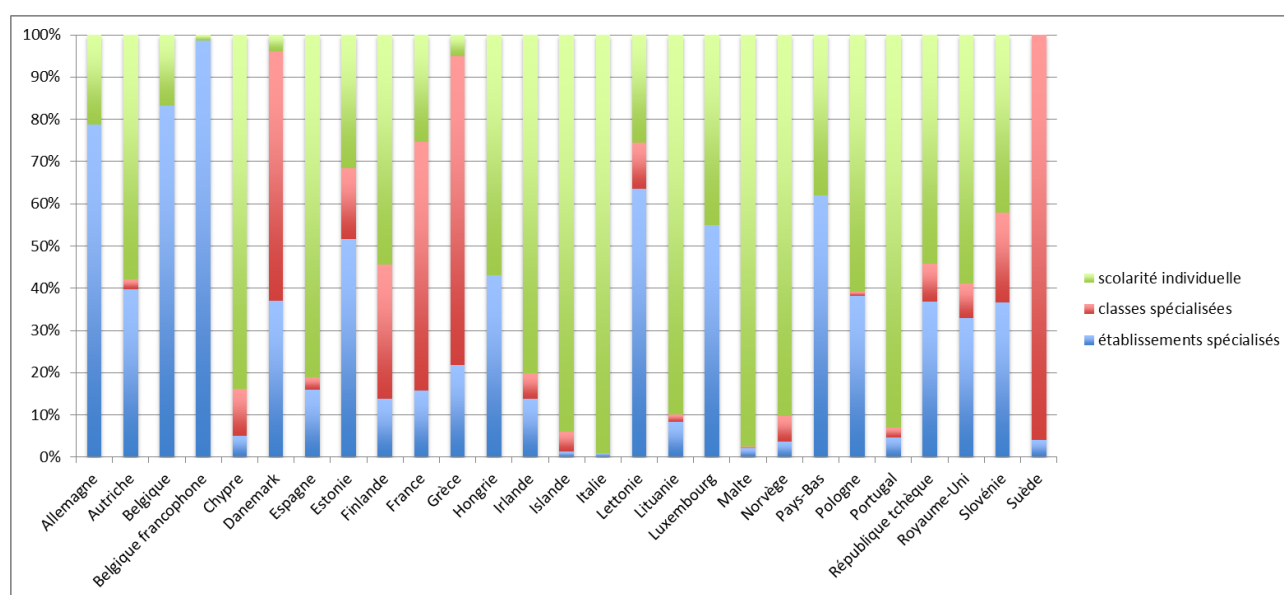
2 Une diversité d'approches liée aux conceptions du système éducatif

La perspective internationale rappelle aussi que l'écart à la norme biologique que constitue la déficience ne saurait être confondu avec le handicap, c'est-à-dire la signification sociale attribuée par une société aux déficiences et aux incapacités. Les modes de scolarisation varient en effet selon les pays de telle sorte que les destins scolaires et sociaux peuvent varier pour un même type de déficience selon la société où grandissent et vivent les personnes.

Dans certains pays, l'accès au système éducatif prend principalement la forme d'une scolarisation individuelle où les élèves à besoin éducatif particulier sont dans les mêmes classes que les autres élèves et suivent les mêmes enseignements qu'eux, comme en Islande (94 %) ou à Malte (90 %). Dans d'autres, comme la Grèce (73,2 %) ou le Danemark (59,1 %), il se concrétise majoritairement dans des classes spécialisées, les

enseignements et les rythmes pouvant différer de ceux suivis par la majorité des élèves. Dans un troisième groupe de pays, l'accès au système éducatif se réalise majoritairement en milieu spécialisé à l'image de la Belgique francophone (99 %), de l'Allemagne (78,7 %) ou des Pays Bas (61,2 %). Dans un quatrième groupe de pays, il est partagé entre ces trois options (Ebersold, 2014). On peut schématiquement rattacher la France à ce dernier groupe, malgré une volonté politique affichée en faveur de la scolarisation individuelle et d'évolutions statistiques en ce sens. Le graphique ci-après décrit le type d'éducation auquel accèdent les enfants présentant un BEP et distinguent les élèves scolarisés à titre individuel au même titre que les élèves typiques, ceux scolarisés en classes spécialisés et ceux admis en milieu ordinaire.

Figure 2 – Pourcentages d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans l'Union européenne, selon le type de scolarisation en 2010 (en %)



Source : European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2012). *Special needs country data*. Brussels. Odensee, European Agency for Special Needs and Inclusive Education

Ces disparités soulignent l'importance des approches entourant les politiques inclusives, notamment en termes de formation des enseignants et de politiques d'établissements. À la différence des finlandais ou des britanniques, les principaux de collège français relient par exemple plus volontiers que la moyenne des pays de l'OCDE, l'inefficacité des établissements au manque d'enseignants formés à la pédagogie inclusive. Les enseignants de collège français disent aussi moins fréquemment que les enseignants finlandais, danois ou britanniques avoir suivis une formation en cours d'emploi [OECD \(2014\)](#). Les modalités intervenant dans la personnalisation des pratiques pédagogiques conditionnent également la réceptivité des établissements : les enseignants de collège français et belges disent moins fréquemment que leurs collègues finlandais, britanniques ou danois recourir au travail en petits groupes, adapter les consignes en cas de difficultés scolaires ou utiliser les nouvelles technologies dans leurs enseignements ([OECD, 2014](#)).

Ces disparités attestent aussi du rôle joué par les conceptions entourant les modalités de soutien et aux formes solidaires promues entre les membres de l'équipe éducative. Les modalités de soutien tournées vers l'autonomie décisionnelle et l'initiative individuelle encouragent les pratiques ciblant la mise en compétence

des intéressés et à la prise en compte des dimensions conditionnant leur participation sociale. À l'inverse, des normes pédagogiques incitant au premier chef les élèves à envisager leur futur en termes de placement social, ancrent les modalités de soutiens et les aménagements dans une logique d'aide peu propice à la conversion des soutiens en capacités d'agir et en autonomie décisionnelle (Van de Velde, 2008).

Les pays privilégiant la scolarisation en milieu ordinaire des enfants présentant une déficience ne sont toutefois pas, *per se*, plus réceptifs au corps infirme que les autres. Peu de pays disposent en effet de données fiables sur les conditions de scolarisation des élèves avec besoins éducatifs particuliers sur leur réussite scolaire et leur devenir ou encore sur l'effet capacitant des aménagements et des soutiens. L'éducation inclusive s'en trouve résumée à une acceptation mathématique se satisfaisant d'un accès physique aux établissements scolaires. Cette conception favorise un aveuglement social propice à un silence collectif sur les facteurs intervenant dans les conditions de scolarisation et sur les dimensions relatives à l'acceptation de la différence. Elle entretient une spirale du silence condamnant les élèves scolarisés en milieu ordinaire à une invisibilité statistique synonyme de vulnérabilisation lorsque les pratiques pédagogiques et les soutiens ne les placent pas à égalité de chances en termes de réussite et d'inscription sociale. Cette conception mathématique oublie que la rampe d'accès ne fait pas le citoyen et que l'ordinateur ou l'auxiliaire de vie scolaire ne font pas l'élève. Aussi les conditions de scolarisation sont-elles indissociables des configurations sociales résultant des formes d'interdépendance permettant de conjuguer équité, effectivité et innovation. Cette perspective invite à distinguer, comme le suggère une recherche menée sur les conditions d'accès à l'enseignement supérieur dans certains pays de l'OCDE, trois conceptions idéales-typiques de l'inclusion, bien que ce soit réducteur : la conception éducative, la conception socio-éducative et la conception socio-économique (Ebersold, 2008).

La conception éducative de l'inclusion est portée par une ambition citoyenne revendiquant un accès de tous aux droits individuels. Concevant la diversité comme une source d'enrichissement collectif et un vecteur d'excellence, cette perspective procède d'une approche écologique du handicap. Elle rapporte, prioritairement, le handicap à l'inaccessibilité des institutions avant de l'inférer aux conséquences d'une déficience ; selon elle, les étudiants à besoins éducatifs particuliers présentent majoritairement un trouble de l'apprentissage. La responsabilisation des intéressés et des établissements repose sur une législation, non discriminatoire, comminatoire et une universalisation de la personnalisation des pratiques, comme en Norvège où tout étudiant est censé bénéficier d'un projet individualisé. Elle s'appuie simultanément sur une explicitation formelle de la politique en matière de handicap, une conception holistique de l'accessibilité ancrée dans un éthos inclusif suscité par la définition de plans d'action incluant la formation des personnels et des intéressés. Propice au repérage et à la prise en compte d'étudiants ignorés jusqu'alors, cette conception éducative a ouvert les portes de l'enseignement secondaire et supérieur à des populations exclues, notamment celles se singularisant par un trouble d'apprentissage. L'augmentation du nombre d'étudiants à besoins éducatifs particuliers qu'elle suppose risque cependant de l'exposer au poids des contraintes budgétaires. La réussite scolaire et universitaire s'en trouve souvent assujettie au capital compensatoire des intéressés et il n'est pas rare que l'ouverture à la diversité des établissements et des personnels représente un risque et non une opportunité.

La vision socio-éducative de l'inclusion relie l'accès aux droits individuels aux coûts économiques et sociaux du modèle intégratif. Elle organise la scolarisation des personnes à besoins éducatifs particuliers selon une conception essentialiste du handicap pour laquelle les élèves et les étudiants présentent le plus

souvent une déficience ou un trouble de la santé. Les modes de financement compensent l'incapacité et les législations n'incitent guère les établissements d'enseignement supérieur à faire de la diversité un enjeu susceptible de favoriser la réussite de tout étudiant et bénéficiant à l'ensemble de la communauté éducative. La présence d'étudiants ou d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans le système d'enseignement conserve un caractère paradoxal et leur admission, comme leur réussite, dépendent davantage de l'engagement personnel que d'un éthos inclusif affirmé par une politique de l'établissement en faveur du handicap. Leur accueil et leur accompagnement sont confiés à des personnels intéressés par la question ou formés dans le champ social ou médical. Le manque de formation à l'accompagnement les force à placer le "bricolage héroïque" – c'est à dire l'invention singulière ou collective avec les moyens disponibles et souvent rares – au cœur des stratégies déployées. Les parcours scolaires et universitaires prennent alors souvent l'allure d'une aventure mal maîtrisée qui est fonction de la bonne volonté, de l'ingéniosité et de l'inventivité de chacun. Par ailleurs, l'inscription sociale et professionnelle des intéressés est déléguée aux familles au risque d'accroître les inégalités. L'ouverture à la différence conserve un caractère exceptionnel et l'accessibilité est résumée à sa dimension physique. Elle en vient à paraître impossible et/ou irréaliste pour les professionnels, qui se sentent désarmés pour faire face à leurs tâches, comme pour les intéressés dont les formes plurielles de déni de reconnaissance témoignent de la moindre respectabilité et estime dans lesquels sont tenus les personnes handicapées.

L'approche socio-économique de l'inclusion portée par une conception marchande de la citoyenneté associe l'ouverture à la diversité des établissements d'enseignement à un vecteur d'efficacité, garant de viabilité économique. Le handicap représente ici un besoin de service lié à la réussite scolaire et universitaire et les étudiants reconnus handicapés se singularisent par un risque d'échec susceptible de remettre en cause les objectifs poursuivis par les établissements avant de se spécifier par une déficience ou un problème de santé. Le handicap constitue une source de différenciation, un gage de qualité, destiné à attirer les étudiants et l'ouverture à la diversité est ancrée dans des mécanismes marchands. La "solvabilisation" des étudiants et les soutiens financiers et méthodologiques proposés aux universités les invitent à faire du handicap un enjeu économique et à voir dans la formation des personnels, la sensibilisation de la communauté universitaire, la mobilisation de ressources, etc., un investissement productif offrant un avantage concurrentiel. Cette conception soutient une dynamique de spécialisation favorable à la création d'universités spécialisées, notamment lorsque les financements sont couplés aux résultats, qui favorise les établissements les mieux à même de démontrer leur efficacité et les mieux dotés financièrement. Elle couple attractivité et sélectivité et exacerbe ainsi les inégalités entre les jeunes à besoins éducatifs particuliers et l'ensemble de la population.

Cette typologie idéal-typique masque bien sûr la complexité des pratiques et la diversité des rationalités à l'œuvre, tant à l'échelon national qu'à celui des établissements. Elle suggère néanmoins de ne pas déclinier l'inclusion au singulier pour s'intéresser aux configurations inclusives produites

3 Quels enseignements retirer de la perspective internationale ?

Par-delà la diversité des réalités institutionnelles, ce tour d'horizon des pratiques et logiques inclusives nous autorise quelques généralisations et conclusions pratiques pour notre réflexion. Ce qui ressort majoritairement de l'étude transversale des différents modèles d'éducation inclusive peut se résumer à trois idées clés :

a) L'appréhension de l'élève et du "besoin éducatif" est au cœur du dispositif.

La première leçon de cette étude dans une perspective internationale est que l'essentiel de la dynamique du système relève de la définition de ce qui génère *a priori* le besoin et de ce qui caractérise le handicap ou le besoin éducatif particulier. C'est donc à une précision, une vigilance et une attention collective quant à cette définition et au regard posé sur ces personnes que nous invitent les comparaisons internationales. Cette nécessaire conversion du regard permet d'élargir la recherche des causes au-delà du caractère intrinsèque ou naturel du handicap et d'admettre que le handicap est la signification sociale accordée à la déficience. Elle constitue une clé décisive dans l'évolution et la structuration du modèle inclusif. Certains systèmes parviennent à des résultats plus satisfaisants, surtout moins maltraitants que les autres, et considèrent que le handicap n'est qu'une composante parmi d'autres de la diversité des formes humaines, d'expériences de vie et d'apprentissage. Cela est rendu possible en pensant le besoin éducatif non pas à partir de l'élève mais à partir de l'environnement et de l'interaction éducative qui entoure l'enfant.

b) La conception du système scolaire et de ses finalités colore les approches de la diversité.

La mission dévolue de façon explicite ou implicite à l'école et plus globalement au système scolaire dessine en filigrane différentes conceptions du problème spécifiant les élèves en situation de handicap. En effet, plusieurs logiques peuvent rentrer en tension dans ce domaine. L'école peut être considérée comme centrée majoritairement sur une mission d'instruction, pour ne pas dire réduite à cette dimension. Dans ce cas, la prestation d'accompagnement risque de se résumer aux seules logiques d'adaptation et de compensation. Une autre approche peut considérer que la fonction de l'école est de fournir une main d'œuvre qualifiée au marché de travail, le risque étant alors de se contenter de l'activation et de la normalisation aux futures fonctions productives. Enfin, l'école peut être considérée comme un lieu de socialisation, d'apprentissage relationnel et d'épanouissement au risque de ne pas toujours préparer l'enfant aux enjeux à venir. On voit que, plus une école est capable d'assumer une perception large, complexe et ambitieuse de ses missions et de ne pas se réduire à une composante particulière de ses missions potentielles, plus elle devient capable d'offrir un panel d'expériences et de prendre en compte la pluralité des registres expérientiels de ses élèves. Elle s'ouvre alors à la possibilité d'une action capacitante et affiliatrice.

c) L'agencement et l'architecture globale des facteurs de réussite influencent les parcours.

L'accompagnement et la réussite de l'éducation inclusive ne sauraient se résumer à un seul facteur ou à un seul levier (accessibilité matérielle, pédagogie différenciée, mixité sociale, etc.). Ils supposent la conjonction des facteurs intervenant dans la réussite scolaire et dans l'insertion sociale. Aussi, plutôt que de superposer des interventions et des prestations, une politique publique ambitieuse visera plutôt à coordonner et à être un chef d'orchestre ou l'assembleur de différentes interventions afin de jouer sur des leviers multiples. Ce type d'approche décloisonnée, authentiquement éducative et inclusive, vise à proposer une approche globale et diverse, susceptible de favoriser l'insertion sociale et professionnelle de ces enfants.

La comparaison internationale permet, en reconnaissant la réalité des acquis récents tout en repérant les marges de progrès, de considérer le cas français avec plus de distance. Elle invite à poser sur la situation française un regard à la fois exigeant - en terme de progrès restant à accomplir - et confiant au regard des potentialités du système. Enfin, elle permet de se détacher d'une entrée technicistes pour considérer les fondamentaux politiques et philosophiques d'un système encore plus inclusif, demain.

V Une dynamique inclusive à amplifier et à améliorer pour répondre aux défis persistants

Quatre défis fondamentaux sont à relever par la France :

- les inégalités en termes d'accès, de réussite et de devenir restent fortes et persistantes; établir le "constat inclusif", celui que l'augmentation du nombre d'enfants scolarisés en milieu ordinaire observable depuis ces dix dernières années pourrait inviter à formuler, réclame encore des efforts;
- la prise en compte pédagogique de la situation singulière de l'élève qui, notamment, pose des problèmes d'organisation et de ressources humaines, en demande aussi pour être effective;
- le parcours scolaire pour contribuer à des parcours de vie moins heurtés doit être connecté aux différentes étapes du parcours de la personne tant en amont qu'en aval de sa scolarité;
- l'éducation inclusive doit permettre l'accès à une offre de formation professionnelle, source de qualification et d'insertion professionnelle.

À la suite de constats précis, s'appuyant sur les ressources de son système scolaire et en s'appuyant sur les recommandations internationales et européennes, la France peut trouver des pistes pour faire face à ces défis.

1 Une réalité inégalitaire et des parcours scolaires et sociaux encore très heurtés

L'augmentation du taux de scolarisation des élèves en situation de handicap peut réjouir ; si elle témoigne de l'efficacité des politiques publiques mises en œuvre, cependant ce constat mérite d'être partiellement relativisé. Ces réserves ou nuances fournissent des pistes pour parvenir à concrétiser plus largement, dans un futur proche, une éducation inclusive soucieuse du projet d'éducation inclusive. En effet, à considérer la population accueillie, cette situation globalement positive se révèle différenciée avec une part d'enfants de milieu défavorisé plus importante que dans l'ensemble de la population scolarisée (Le Laidier, 2015). On constate ainsi plusieurs dimensions de différenciations.

Tout d'abord, la différenciation est forte par type de déficience. L'augmentation semble en effet refléter un accroissement du nombre d'élèves présentant un trouble d'apprentissage ou des troubles du comportement plus qu'une présence importante de ceux présentant une déficience sensorielle, physique ou cognitive.

Force est de constater que le nombre d'enfants et d'adolescents admis en milieu spécialisé n'a pas baissé corrélativement à l'augmentation du nombre d'élèves présentant un besoin éducatif particulier scolarisé en milieu ordinaire. En d'autres termes, si l'enseignement spécialisé accueille aujourd'hui une proportion légèrement moindre d'élèves, ses effectifs restent, en valeur absolue, relativement stables. À cet égard, il

est intéressant de remarquer que de nombreux élèves sont reconnus handicapés après leur entrée à l'école ou en cours de scolarisation. Selon Caraglio et Delaubier, ce chiffre avoisine les 70 000 enfants depuis 2004 (Caraglio et Delaubier, 2012). On peut donc se demander si l'augmentation du nombre d'élèves handicapés en milieu ordinaire reflète une meilleure réceptivité du système éducatif ou si elle correspond plutôt à une redéfinition du périmètre opératoire de la catégorie politique publique "handicap".

De la même manière, leur appartenance à un milieu social plus défavorisé conjuguée à la situation de handicap les exposent encore davantage à un parcours scolaire plus heurté : devenir lycéen est très exceptionnel lorsque l'on présente un besoin éducatif particulier, notamment du fait d'une possible orientation vers le milieu spécialisé à l'issue de école primaire et d'une surexposition à l'échec scolaire en collège ; seuls 17 % des élèves supplémentaires accueillis à la rentrée 2007 en collège se retrouvent en 2011 au lycée (Le Laidier et Prouchandy, 2012).

Dès lors la question de la différenciation pédagogique se pose. La scolarisation en milieu ordinaire semble avoir un effet assimilateur moindre, notamment lorsque les élèves présentant un besoin éducatif particulier sont surexposés aux mécanismes ségrégatifs qui traversent le système scolaire et privilégient les filières professionnelles parfois peu porteuses scolairement, professionnellement et socialement. Ainsi, on constate que, au lycée, les élèves handicapés sont surreprésentés dans la voie professionnelle.

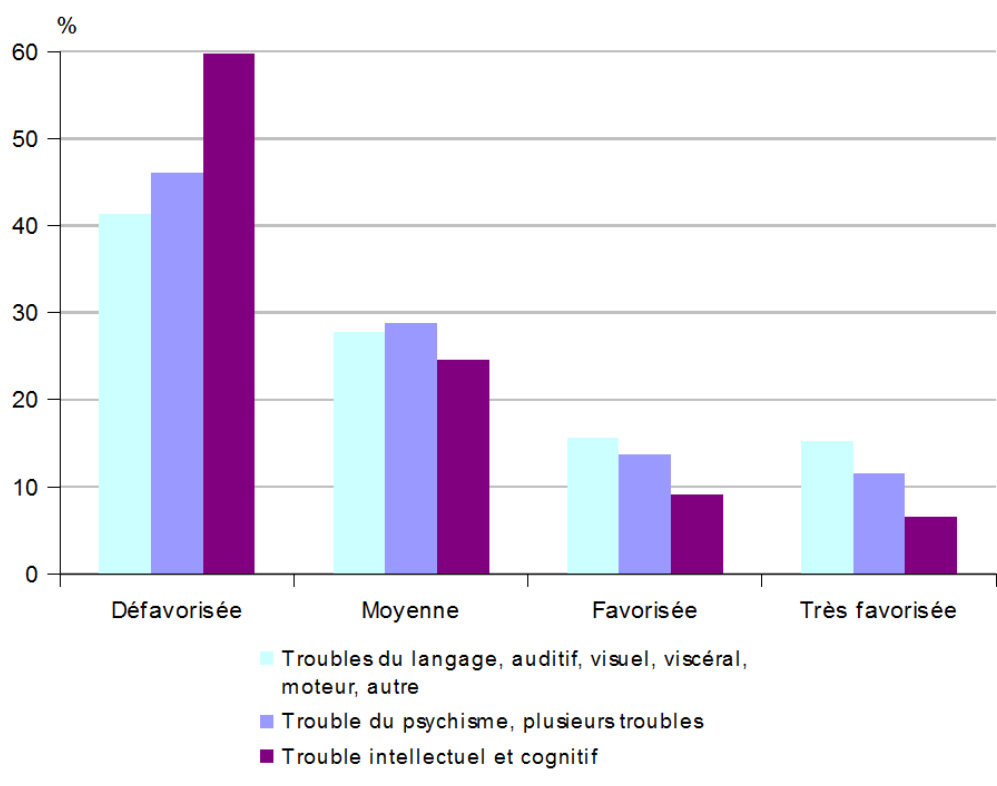
Notons par ailleurs une inégalité garçon/fille (surreprésentation des garçons dans la population handicapée scolarisée qui ne correspond pas à la proportion statistique garçon/fille dans la population de la jeunesse). Cette surreprésentation, observable dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, fait l'objet d'interprétations multiples, incluant celles liées aux composantes biologiques ou comportementales qui méritent d'être analysées plus en profondeur. Certaines interprétations infèrent la surreprésentation masculine parmi les élèves en situation de handicap à une plus grande fragilité exigeant la mobilisation de soutiens ; d'autres mettent en avant une moins grande docilité masculine vis-à-vis des normes scolaires les surexposant à la stigmatisation scolaire entourant les comportements inappropriés (OECD, 2007).

L'inégalité s'organise aussi autour des caractéristiques sociales des familles. Les personnes d'origine modeste sont surexposées au risque de stigmatisation entourant la reconnaissance d'un handicap et l'admission en milieu spécialisé : les élèves présentant un trouble cognitif ayant été scolarisés en primaire en 2013 sont proportionnellement plus nombreux à provenir de milieux défavorisés (Le Laidier, 2015) ; selon l'enquête HID (Handicaps-invalidités-dépendance) , l'admission en milieu spécialisé est plus fréquente pour les enfants et les adolescents d'origine modeste que pour ceux provenant de milieux aisés (Mormiche, 1999). L'existence d'une déficience, notamment lorsqu'elle est sévère, est par ailleurs un facteur aggravant des précarités familiales notamment dans le cadre des familles monoparentales (effet négatif sur l'accès à l'emploi des mères isolées). (Ebersold, 2005) Cette situation est tend à démontrer que la qualification du handicap peut être contournée par les familles les plus aisées qui développent d'autres stratégies adaptatives.

Ces constats conduisent à formuler quelques exigences pratiques :

- garantir un égal accès à l'école quelle que soit la forme de déficience déclarée ;
- faciliter et sécuriser les transitions entre les cycles et les étapes de scolarisation ;
- garantir une égalité territoriale en termes d'évaluation, d'information et d'offre scolaire et d'offre de service ;
- articuler politique d'éducation inclusive et politique de lutte contre les exclusions ;

Figure 3 – Origines sociales des élèves en fonction de la nature du trouble, en 2013



Source MENESR-DEPP, panel d'élèves en situation de handicap nés en 2001 et en 2005

- promouvoir des modes de personnalisation et de soutien en direction de l'élève, de sa famille, mais aussi des acteurs de l'école ;
- mettre l'accent sur la sensibilisation et la formation de l'ensemble des personnels impliqués à une visée inclusive de l'éducation.

2 Faire de l'éducation inclusive une source d'"affiliation", au-delà d'une présence dans l'école

Les statistiques révèlent une augmentation du nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire ; pour autant, la scolarisation ne saurait être considérée comme une finalité en soi. En elle-même, la présence dans un établissement scolaire ne dit rien ni de la qualité de l'expérience vécue par l'élève (expérience positive, épanouissement, acquisition des compétences sociales) ni de ses effets à long terme. En d'autres termes, en plus de l'évaluation statistique et quantitative, des questionnements qualitatifs sont nécessaires : comment élèves et familles vivent-ils la scolarisation ? Comment les soutiens et les accompagnements sont-ils mis en œuvre dans les établissements et quel est leur effet capacitant ou affiliateur ?

L'éducation inclusive n'est un respect du droit que si l'élève a les mêmes chances de réussite que les autres élèves et se trouve reconnu, d'abord, en tant qu'élève. Encore faut-il qu'elle permette à l'élève de développer des interactions positives, d'acquérir des compétences, de trouver du sens aux activités qui lui

sont proposées ; or, dans ce domaine, les constats sont globalement mitigés. Du fait d'une focalisation encore très forte du système scolaire français sur l'acquisition des savoirs au détriment de la socialisation et de l'épanouissement personnel, les élèves en situation de handicap ne semblent pas toujours soutenus de façon adéquate dans leur expérience d'interaction sociale, de socialisation, de reconnaissance et des implications de leur situation de handicap. L'offre d'enseignement porte généralement sur les modalités d'acquisition des savoirs. Le système fait dès lors souvent l'impasse sur la dimension existentielle et identitaire de l'expérience scolaire. Pour certains élèves particulièrement fragiles, l'intégration en milieu ordinaire peut constituer une épreuve, voire une violence symbolique, en les exposant à des situations d'échec ou à des obstacles récurrents. Si les élèves en situation de handicap sont globalement satisfaits et ont un sentiment de bien-être à l'école, ils le font en proportion moindre que la moyenne des élèves. Ils sont également plus nombreux à se déclarer moyennement ou faiblement à l'aise à l'école. (OECD, 2007)

Un constat similaire peut être fait quand on étend le questionnement à l'expérience des parents. Si les parents d'enfants en situation de handicap ont une perception positive de la scolarisation de leur enfant, ils le sont en proportions moindres que la moyenne des parents. De même, ils méconnaissent fortement les aménagements dont leur enfant bénéficie, et n'en perçoivent pas toujours le sens et la pertinence (de façon variable selon la nature du trouble de l'enfant cependant). Cet état de fait ne peut que nuire à la qualité de l'articulation entre famille et école, pourtant essentielle pour le développement de l'élève (Le Laidier, 2015).

De plus, on constate que le parcours scolaire des élèves en situation de handicap est largement plus heurté que celui des élèves ne présentant pas de besoins éducatifs particuliers. Dans la durée, le redoublement, l'échec scolaire ou la réorientation sont plus fréquents et les transitions entre les cycles scolaires sont plus délicats (Ebersold, 2016). Le Parlement européen infère ces difficultés du manque de flexibilité des pratiques pédagogiques, des insuffisances des modes de soutien et des préjugés entourant les personnes en situation de handicap. Des explications à ces constats sont sans doute à chercher dans un certain nombre de problèmes pédagogiques et organisationnels :

- un déficit de formation des agents, tant sur le plan de la compréhension des phénomènes de handicap que sur la dynamique inclusive (lien avec les parents, pédagogie de projet) qui les contraint à des "bricolages héroïques" (Ebersold, 2015a) ne s'inscrivant pas dans une dynamique institutionnelle. Une enquête de la Commission européenne révèle à ce sujet que les enseignants français sont proportionnellement moins nombreux à corréler enseignement et créativité. (Commission européenne, 2009) ;
- un manque de coopération entre les acteurs du secteur éducatif et du secteur médico-social ainsi qu'entre les acteurs des différents secteurs éducatifs préjudiciable à la qualité des soutiens et à la continuité et à la cohérence des parcours ;
- un déficit de moyens humains financiers et techniques dans certains territoires que relève le Parlement européen et que traduit, notamment, le manque d'AVS et d'accompagnants à la scolarisation ;
- des procédures d'instruction trop longues pour permettre une bonne adaptation à l'évolution des contextes et des trajectoires scolaires et impliquant insuffisamment les intéressés ;
- des politiques d'établissements qui peinent à intégrer la question du handicap comme une composante de la diversité faute de leviers nécessaires : projets d'établissements adaptés, formation des agents, articulation des établissements avec les différents temps de vie de l'enfant ; à la différence d'autres

- pays, les établissements ne sont pas tenus de développer des plans d'action visant une meilleure accessibilité de l'environnement éducatif ;
- **une relative inaccessibilité des locaux** et des moyens pédagogiques. À titre d'exemple, selon l'Observatoire national de la sécurité et de l'accessibilité des établissements d'enseignement, environ un quart des écoles construites après 2008 sont insuffisamment accessibles (*Observatoire national de la sécurité et de l'accessibilité des établissements d'enseignement, 2014*). Selon l'OCDE, les enseignants de collège français recourent dans une proportion moindre que la moyenne des pays de l'OCDE au travail en sous-groupes, aux nouvelles technologies et à la diversification des tâches en fonction de la particularité de l'élève (*OECD, 2014*) ;
 - **un usage des PPS trop éloigné des principes retenus par les textes**, voire inexistant dans certaines situations. Le PPS ne joue pas, à ce jour, le rôle qui lui est dévolu par la loi : les parents dont les enfants avaient 8 ans en 2013 jugent pour 44 % d'entre eux que le PPS est détaillé et clairement identifié, pour 37 % d'entre eux qu'il est pertinent et pour 37 % d'entre eux qu'il est mis en œuvre (*Le Laidier, 2015*). Cet état de fait traduit la difficulté à mettre en œuvre de façon effective un PPS qui demande une coordination pédagogique particulière pour l'élève (*Caraglio et Delaubier, 2012*) ;
 - **des manques de synergies avec le milieu spécialisé** dans le suivi des enfants en situation de handicap qui mènent à certaines formes de scolarisation parcellaires et insatisfaisantes. Ainsi, la mise en place des Unités d'Enseignement – qui ont peiné à se concrétiser sur l'ensemble du territoire et à avoir une incidence inclusive forte – est encore un défi.
 - une conception techniciste de l'accessibilité qui ignore les dimensions renvoyant au rôle affiliateur des politiques inclusives. Si l'accès à l'école a ainsi progressé du fait de la mise en œuvre de politiques publiques dédiées, il semble nécessaire de consolider ces réussites par une attention accrue aux enjeux pédagogiques et aux besoins des élèves, et de valoriser en ce sens les nombreuses initiatives portées par les acteurs de terrain.

3 Donner aux acteurs les moyens d'innover et d'avancer

Favoriser la formation initiale et continue est une manière d'apporter un appui aux acteurs de terrain. La formation initiale et continue, levier essentiel, permet de travailler, tout à la fois, la compréhension et les représentations des élèves, les pratiques professionnelles ainsi que les pédagogies mobilisées. Par ailleurs, elle constitue pour ces acteurs exposés à des situations de stress professionnel, un moyen de prévention, tout à fait pertinent, de l'épuisement professionnel et des risques psycho-sociaux. Enfin, la démarche inclusive conduit à repenser les contenus et les modalités de formation pour les différents professionnels qui concourent à l'accompagnement des élèves ; ces dispositifs de formation continue, par essence, sources de coproduction de savoirs et de renouvellement des pratiques, devraient contribuer à la qualité du système éducatif. Notons à cet égard que l'accès à la formation continue des enseignants de collège français est bien moindre que dans l'ensemble des pays de l'OCDE participant à l'enquête Talis (*OECD, 2014*).

Plus qu'une connaissance du handicap au sens de typologies ou de grilles de lecture (qui restent évidemment une base nécessaire), ce que les enseignants et autres acteurs devraient développer est leur capacité à avoir une stratégie de "pédagogie inclusive", c'est à dire à mettre en œuvre des processus pédagogiques partant de la réalité des élèves et de la prise en compte de l'environnement. Ainsi, le projet TE4I mené

par l'Agence européenne pour l'éducation inclusive, qui vise à améliorer la formation initiale et continue des enseignants, propose une série de pistes pour éclairer les réflexions nationales. Plusieurs recherches ou initiatives récentes permettent également de désigner des axes de travail pertinents. Se dessinent, ainsi, les contours de ce que pourrait être une "accessibilité pédagogique" (Turner et Muchal, 2013; UNESCO, 2014).

- *dépasser le cadre strictement disciplinaire de la fonction enseignante* : l'expertise disciplinaire, si elle est une des composantes du savoir professionnel de l'enseignant, ne suffit pas à elle seule. De même, la seule accessibilité technique des moyens d'enseignements (manuels, supports) ne répond pas entièrement aux besoins des élèves. Les formations doivent permettre de renforcer les enseignants dans leurs compétences pédagogiques et d'ingénierie des processus d'apprentissages ;
- *ne pas se contenter de former à la connaissance des déficiences*, au risque de renforcer une appréhension trop essentialiste ou considérant que les caractéristiques de l'enfant fondent ce qui "fait problème". Les formations doivent favoriser une appréhension contextuelle et écologique de la situation d'apprentissage. À cet égard, les orientations internationales concernant la formation des enseignants, pour lesquelles l'Unesco a un rôle majeur, mettent l'accent sur les réponses pédagogiques à apporter à la diversité des élèves, en général, et non à des problèmes de déficiences nosographiques (UNESCO, 2014) ;
- *encourager la mise en œuvre de pédagogies coopératives innovantes* qui sont susceptibles de s'adapter à la diversité des élèves, de mobiliser les capacités relationnelles et de favoriser des interactions constructives ;
- *intégrer les logiques inclusive et d'ouverture*, en lien avec les autres acteurs comme les familles et les structures d'appui sur les différents espaces de vie de l'élève, comme des préalable à l'élaboration d'un projet de scolarisation ;
- *développer la capacité à repérer les potentialités des élèves et à s'appuyer sur elles* : par des approches pédagogiques efficaces pour faire accéder les élèves à la maîtrise des compétences scolaires, et attentives au potentiel d'apprentissage, de création et de progrès de chaque élève ;
- *considérer l'activité d'enseignant comme une source de développement professionnel et d'approfondissement de ses connaissances* : être enseignant implique que l'on n'est pas dépositaire d'un savoir définitif ou permanent. La formation doit être continue, régulière, reposer sur une orientation dynamique et non prescriptive du développement professionnel en offrant la possibilité de partager, de façon scientifique et constructive, avec ses pairs ou d'autres acteurs.

Un certain nombre de ces principes pourraient, par ailleurs, servir à former les auxiliaires pédagogiques mobilisés dans le cadre du soutien et de l'accompagnement des élèves (AVS, AE, etc.).

L'éducation inclusive sollicite, de plus, le milieu spécialisé en tant que ressource pour l'école et nombre de pays ont transformé les établissements spécialisés en centres de ressources ayant vocation à agir tant auprès des intéressés que des environnements scolaires, sociaux ou professionnels. Les professionnels spécialisés ont alors besoin d'être préparés à de nouveaux modes d'intervention dans les écoles, auprès des enfants et des adultes. Le travail en collaboration, que suppose la démarche inclusive, aussi bien au sein de l'école qu'entre écoles et structures spécialisées, ne va pas toujours de soi. Il reste souvent contraire aux habitudes, du fait même des formations professionnelles des uns et des autres qui ont lieu selon des modalités et des lieux

séparés. Il est donc indispensable que les formations portent sur des pratiques de collaboration. On peut envisager dans cette perspective des formations en équipe, des formations pluri catégorielles, etc. (Plaisance et al., 2007).

Mais ces formations, pour être pertinentes doivent impérativement servir à dépasser les anciens clivages qui ont marqué l'histoire des institutions d'aide, et des divisions professionnelles : par exemple, les clivages entre les actions de prévention et d'adaptation pour les élèves en difficulté, et celles pour les élèves handicapés qui se traduisaient en classes spéciales puis en mesures d'intégration. Elles doivent également s'organiser, ainsi qu'y invitent les travaux de l'agence européenne sur l'éducation adaptée et inclusive (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2012), autour de valeurs fondamentales et de compétences permettant aux enseignants d'agir de manière inclusive en :

- valorisant la diversité des élèves et de voir dans les différences entre élèves une ressource et un atout pour l'éducation ;
- étant soucieux de la réussite de tous les élèves en encourageant les apprentissages scolaires, pratiques, sociaux et émotionnels de chacun ;
- travaillant avec les professionnels du secteur éducatif et médico-social impliqués, mais aussi les parents ;
- accédant à une formation professionnelle continue leur permettant d'être réflexifs sur leurs pratiques.

Enfin, les pratiques inclusives gagneront à irriguer la formation initiale et continue de l'ensemble des personnels concourants à la mise en œuvre des politiques éducatives (personnels techniques, administratifs, d'encadrement...) afin que le réflexe inclusif soit largement partagé.

Notons pour finir que certains pays, dont la Norvège, ont organisé des sessions de formation pour les élèves et les étudiants eux-mêmes afin qu'ils connaissent les enjeux du projet de scolarisation ou d'études qui leur est proposé, qu'ils sachent mobiliser les ressources à leur disposition et faire appliquer ce à quoi ils ont droit.

4 Du projet personnalisé de scolarisation au parcours personnalisé de scolarisation

La question du lien de l'école avec les autres temps du parcours des élèves est pertinente et peut constituer un point d'attention, notamment en considérant qu'une école inclusive est aussi une école elle-même "inclusive" dans un parcours et un réseau d'institutions, et ne se vivant pas comme un espace séparé. Deux questions permettent de guider le travail de réflexion sur ce thème.

L'école avant l'école : maternelle et dispositifs précoces. Les dispositifs d'accueil précoce présentent de nombreux avantages en termes de socialisation, de prévention et de préparation à l'intégration scolaire quels que soient les profils et les besoins initiaux des enfants concernés. La France dispose dans ce domaine d'une offre de service assez large bien qu'inégalement répartie sur le territoire, associant des dispositifs préscolaires d'accueil de la petite enfance (coordonnés dans le cadre des commissions d'accueil du jeune enfant et plus rarement de schémas locaux d'accueil de la petite enfance) et un dispositif relativement performant d'école maternelle, accessible à tout enfant à condition qu'il ait acquis la maîtrise sphinctérienne à partir de deux ou trois ans. Ces dispositifs relèvent pour l'ensemble d'une politique générale de prévention et de socialisation,

et sont donc conduits, au regard des règles juridiques en vigueur, à considérer l'accueil et l'intégration des enfants en situation de handicap. Cela est particulièrement vrai pour l'école maternelle qui, en tant que composante à part entière de la scolarité, relève des mêmes règles que les autres étapes de la scolarité. Cette obligation vaut également pour les dispositifs d'accueil de la petite enfance financés par les caisses d'allocations familiales et les conseils généraux. Ces dispositifs sont tenus d'organiser l'accueil des enfants en situation de handicap dans le respect d'une charte nationale d'accueil de l'enfant handicapé et de règles d'accessibilité universelles. La phase d'accueil précoce présente un certain nombre d'intérêts pour qu'on s'interroge sur son rôle quant à l'intégration des personnes en situation de handicap dans la société (Kron et Plaisance, 2012).

Ces espaces constituent des lieux de socialisation et de prévention primaire en termes de protection du lien précoce et favorisent l'intégration ultérieure par le développement d'une sécurité de base et de compétences sociales. De plus, un travail en amont peut être réalisé entre les différents acteurs concourant à l'éducation de l'enfant aux premiers rangs desquels les parents qui peuvent très tôt dans leurs expériences parentales, être accompagnés dans leurs sentiments, représentations ou positionnements vis-à-vis d'un enfant au développement différent. Cet effet positif s'étend sans aucun doute aux autres enfants, pour qui la rencontre précoce avec la diversité est une opportunité éducative. Les avantages de ce type de dispositif semblent donc être nombreux. Les recherches notamment nord-américaines (INSERM, 2016) qui se sont intéressées aux dispositifs de prévention précoce concluent globalement à un effet positif à court terme, voire à long terme, pour la majorité des cas étudiés, si les accompagnements sont effectués en continuité. Les données internationales plaident en faveur d'un dispositif d'intervention précoce coordonné et ciblé à destination des enfants à besoins éducatifs particuliers et à leurs parents. En France, malgré la densité du dispositif en matière d'accueil préscolaire, les données disponibles sur l'accueil précoce en milieu ordinaire des enfants en situation de handicap sont très faibles voire inexistantes et le lien avec les enjeux relatifs à l'inscription sociale peu travaillé. La raison est sans doute à chercher dans la pluralité des acteurs publics et privés qui concourent à la mise en œuvre de cette politique publique autant qu'à un accent particulier mis sur la période de scolarité obligatoire. Cette séquence préscolaire mériterait néanmoins d'être considérée avec plus d'attention.

5 De l'orientation à la transition vers l'enseignement supérieur et vers l'emploi

Malgré les progrès effectués, l'accès à l'enseignement supérieur des jeunes adultes handicapés est encore plus difficile et plus aléatoire que pour l'ensemble des jeunes adultes, notamment lorsqu'ils présentent une déficience (sensorielle, motrice ou intellectuelle) ou un trouble psychique. Les parcours vers l'enseignement supérieur des jeunes adultes handicapés sont également plus aléatoires que ceux que connaissent l'ensemble des jeunes adultes. Ils peuvent être jalonnés de discontinuités, source de ruptures ou d'orientation contrainte (Ebersold, 2012). Les étudiants handicapés sont également proportionnellement moins nombreux que leurs pairs non handicapés à réussir leurs études, notamment lorsqu'ils présentent un trouble spécifique de l'apprentissage, des troubles du comportement ou des troubles psychiques. La présence croissante d'étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur ne se concrétise toutefois que partiellement en termes d'insertion professionnelle puisque le taux d'emploi des jeunes adultes handicapés est inférieur à celui de la population active de même âge. Cet accès difficile à l'emploi surexpose au chômage et à l'exclusion. Il peut être dû à

une exigence croissante de qualification qui pénalise notamment les jeunes adultes handicapés présentant une déficience cognitive, et à l'importance croissante accordée par les employeurs aux compétences sociales. Il reflète également certaines faiblesses des politiques actives d'accès au marché de l'emploi. Il illustre aussi les difficultés qu'éprouvent les jeunes adultes handicapés à accéder à des formations professionnellement porteuses dans un contexte où le diplôme, bien que de plus en plus important, est de moins en moins suffisant pour accéder à l'emploi (Ebersold, 2011). Une attention accrue à ces problèmes constitue donc une "problématique nouvelle pour l'éducation nationale" qui appelle des efforts ciblés malgré un contexte économique défavorable (Caraglio et Delaubier, 2012).

VI Améliorer l'accessibilité des environnements éducatifs et sociaux pour réduire les inégalités

La décennie 2005/2015 a été celle de la promotion de l'éducation inclusive en France ; si les principes en sont aujourd'hui posés et assumés, il importe désormais de passer d'une logique quantitative, se focalisant sur l'accès aux dispositifs de droit commun, à une dynamique plus qualitative veillant à placer les élèves en situation de handicap à égalité de chances en termes de réussite, d'inscription sociale et professionnelle.

Cet "acte 2" des politiques inclusives pourra s'appuyer sur un riche corpus de recommandations et de ressources issu des recherches comparatives internationales. Les travaux européens et internationaux ont en effet permis de formuler des recommandations précises, inspirées des bonnes pratiques internationales et des résultats d'enquêtes comparatives. Les recommandations suivantes sont tout particulièrement issues des travaux d'instances européennes (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive) et de l'OCDE. Elles entendent renforcer l'aptitude des systèmes éducatifs à placer les jeunes en situation de handicap à égalité de chances et de traitement avec les autres élèves, en termes d'accès à la scolarité, de réussite et de devenir dans un contexte de restrictions budgétaires.

Toutes ces recommandations admettent qu'une éducation inclusive :

- participe à la correction des inégalités sociales et territoriales ;
- fait de la sensibilisation précoce à la question du respect de la diversité une opportunité de bâtir une société plus cohésive et solidaire, moins discriminante et moins inégalitaire ;
- permet aux jeunes en situation de handicap de maîtriser, autant que faire se peut, les mêmes compétences que les autres jeunes de leur génération ;
- promeut une scolarité sans rupture et source de reconnaissance sociale ;
- n'impose pas aux intéressés, pour réussir un parcours de scolarité, des efforts disproportionnés en comparaison de ceux des autres élèves ou étudiants ;
- confère aux élèves en situation de handicap, au même titre qu'aux autres élèves, une qualification reconnue par l'enseignement supérieur et/ou le marché du travail ;
- évite qu'ils soient plus exposés que les autres jeunes adultes à l'inactivité et à une marginalité les plaçant en dehors des systèmes éducatifs, des systèmes de formation et de l'emploi ;
- confère les mêmes chances d'accéder à un emploi de qualité que les autres jeunes adultes.

Elles supposent des évolutions notables dans la conduite des politiques publiques et d'établissement.

1 Faire de l'éducation inclusive un objectif commun à l'ensemble des politiques publiques

Cet objectif est atteignable en développant des politiques publiques :

- s'organisant autour d'une conception éducative qui considère le handicap à l'aune de l'effet capacitant ou invalidant des institutions et des pratiques, et non comme une caractéristique intrinsèque aux jeunes ;
- promouvant un cadre législatif qui interdit toute forme de discrimination et qui étend l'exigence d'accessibilité à l'ensemble des institutions et des acteurs concernés ;
- corrélant les financements à l'existence de politiques d'établissements comprenant un plan annuel d'accessibilisation de l'environnement éducatif incluant les questions de la transition et du projet de vie ;
- faisant de l'éducation inclusive une composante de politiques publiques associant l'inclusion des personnes en situation de handicap à l'accès aux droits, à la cohésion territoriale (transport, santé, culture, aménagement, ...) et aux formes de cohésion sociale, source de citoyenneté ;
- veillant à ce que les actions de soutien et d'accompagnement soient incitatives et bénéfiques notamment de par leur qualité, leur continuité et leur caractère professionnel ;
- créant entre les partenaires du processus de scolarisation les passerelles nécessaires à la continuité et à la cohérence des cheminements entre les niveaux éducatifs et les espaces de vie ;
- allouant un soutien financier et méthodologique qui incite les systèmes éducatifs à renforcer la capacité inclusive de leurs stratégies et à renforcer leurs liens avec leur environnement, notamment avec les familles, les acteurs para-éducatifs, les employeurs et les services d'accompagnement vers l'emploi ;
- rendant obligatoire et contraignante la définition par l'ensemble des partenaires concernés d'un projet personnalisé de scolarisation fondé sur l'autonomisation et le bien-être des intéressés ainsi que sur leur acquisition de compétences ;
- s'appuyant sur des indicateurs et des données statistiques fiables permettant de comparer la situation des jeunes adultes handicapés par rapport à l'ensemble de la population, de cerner l'effet bénéfique des stratégies et pratiques développées, du soutien délivré et des aménagements effectués et d'évaluer la qualité des parcours des élèves handicapés ;
- créant des instances de coordination ou optimisant celles existantes pour faciliter les synergies locales entre les acteurs du système éducatif et du secteur médico-social et du secteur sanitaire et, pour les plus âgés, avec le secteur de l'emploi ;
- optimisant la formation initiale et continue de l'ensemble des acteurs du système éducatif en leur proposant des outils et des supports méthodologiques ;
- donnant la priorité à une formation spécifique des chefs d'établissements et des enseignants en tant qu'acteurs centraux pour accueillir, socialiser et former les enfants et les jeunes en situation de handicap dans une perspective inclusive.

2 Les établissements : acteurs clefs de l'éducation inclusive

Généraliser la concrétisation du droit à l'éducation inclusive suppose, notamment, que les établissements d'enseignement fassent de la prise en compte du handicap une composante de leur politique d'établissement,

c'est-à-dire qu'ils :

- veillent à la réussite et à l'inscription sociale de tout élève, indépendamment de ses caractéristiques ;
- développent des plans annuels d'accessibilité permettant le développement d'un éthos inclusif en leur sein, assurant la flexibilité des aménagements et des soutiens et l'adaptation des pratiques à la diversité des profils éducatifs ;
- ces derniers doivent être suffisamment bien inscrits dans leur environnement local pour mobiliser les ressources et les synergies nécessaires à la qualité des processus à l'œuvre ;
- ils impliquent dans la définition et la mise en œuvre du processus de scolarisation les intéressés et leurs familles ainsi que les différentes catégories d'acteurs concernés tout au long du processus ;
- ils disposent de données statistiques permettant de cerner le devenir des élèves en situation de handicap ainsi que l'effet capacitant et affiliateur des soutiens et des aménagements ;
- ils arment, outillent correctement et soutiennent les enseignants en vue de l'accessibilité pédagogique et du développement des pratiques inclusives, notamment lors de la formation continue ;
- ils organisent la scolarisation des élèves les plus âgés autour d'un "projet personnalisé de transition" qui les incite à planifier leur futur, les prépare aux exigences liées au passage d'un cycle scolaire à un autre ou d'un cycle de vie à autre, tel que le passage à l'âge adulte.

Conjuguer la perspective quantitative retenue jusqu'alors avec une dynamique qualitative est une condition essentielle pour que l'éducation inclusive, dans ses manifestations concrètes, soit source d'inclusion de tout un chacun, y compris les plus vulnérables. Une société ne peut être source de citoyenneté et de reconnaissance sociale qu'à condition d'assumer une responsabilité collective permettant à chacun, quelle que soit sa particularité, d'être à parité de participation (Fraser, 2005), qu'à condition d'exercer sa responsabilité collective envers chacun de ses membres, quelle que soit sa particularité, lui permettant, comme un autre, d'être soi-même (Ricoeur, 1990).

Bibliographie

- Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (2012). Formation des enseignants pour l'inclusion. profils des enseignants inclusifs. Rapport, Odense, Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive.
- Assante, V. (2001). *Situations de handicap et cadre de vie* (CESE ed.). Paris : La documentation française.
- Barton, L. et F. Armstrong (Eds.) (2007). *Policy, Experience and Change : Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education*. Dordrecht : Springer.
- Booth, T. et M. Ainscow (2011). *Guide de l'éducation inclusive*. Bristol : Centre pour l'étude de l'éducation inclusive.
- Bouvier, G. et X. Niel (2010). Les discriminations liées au handicap et à la santé. enquêtes et études démographiques 1308, INSEE.
- Caraglio, M. et J.-P. Delaubier (2012). La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale (2012). Note 2012-100, Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche.
- Chauvière, M. et E. Plaisance (Eds.) (2000). *L'école face aux handicaps : éducation spéciale ou éducation intégrative*. Paris : PUF.
- Commission européenne (2009). *Creativity in schools in Europe : a survey of teachers*,. Bruxelles.
- DEPP (2015). Repères références statistiques fiches 1.6, 3.6, 3.7, 4.20 et 4.21. Paris : DEPP.
- Dubet, F., M. Duru-Bellat, et A. Vêretout (2010). *Les sociétés et leur école*. Seuil : Paris.
- Ebersold, S. (2008). L'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap : évolutions, enjeux et perspectives. In OECD (Ed.), *Higher education to 2030*. Paris : OECD.
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot inclusion. *Recherche et formation* (61), 71–83.
- Ebersold, S. (2010). Idéologie de la réussite, réinvention des institutions et reconfiguration du handicap. *Alter* 4(4), 318–328.
- Ebersold, S. (2011). *L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi*. OCDE : Paris.
- Ebersold, S. (2012). *Les transitions vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi*. OCDE : Paris.

- Ebersold, S. (2014). Les savoirs de la comparaison internationale. In C. Gardou (Ed.), *Handicap, une encyclopédie des savoirs*, pp. 79–94. Toulouse : Érès.
- Ebersold, S. (2015a). Accessibilité, politiques inclusives et droit à l'éducation : considérations conceptuelles et méthodologiques. *ALTER, European Journal of Disability Research* 9, 22–33.
- Ebersold, S. (2015b). Scolarité, accessibilité, inégalités. In J. Zaffran (Ed.), *Accessibilité et handicap*, pp. 179–208. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Ebersold, S. (2016). Le privilège de l'inclusion. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble (à paraître).
- Ebersold, S. et J. Detraux (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée,. *ALTER, European journal of Disability Research* 7(2), 102–115.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). Mapping the implementation of policy for inclusive education. Odensee, European Agency for Development in Special Needs Education.
- Fraser, N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale ?* Paris : La Découverte.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive parlons-en !* Toulouse : Érès.
- Gouritin, A. (2013). *Country report on France for the study on member states' policies for children with disabilities*. Strasbourg : European Parliament.
- Hopkins, D. (2002). *Improving the quality of education for all*. London : Fulton.
- INSERM (2016). Rapport d'expertise collective sur la déficience intellectuelle. Paris : INSERM (à paraître).
- Kennedy, C. H., L. S. Cushing, et T. Itkonen (1997). General education participation improves the social contacts and friendship networks of students with severe disabilities. *Journal of Behavioral Education* 7(2), 167–189.
- Kron, M. et E. Plaisance (Eds.) (2012). *Grandir ensemble. L'éducation inclusive dès la petite enfance*. Suresnes, : Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA).
- Lachaud, Y. (2003). *Intégration des enfants handicapés en milieu scolaire : vivre ensemble. Rapport au Ministre de l'Éducation nationale*. Paris : La Documentation française.
- Le Laidier, S. (2015). À l'école et au collège, les enfants en situation de handicap constituent une population fortement différenciée scolairement et socialement. Note d'information 04, MENESR-DEPP.
- Le Laidier, S. et P. Prouchandy (2012). La scolarisation des jeunes handicapés. Note d'information 12.10, MENESR-DEPP.
- MENESR-DEPP (2013). *Repères et références statistiques*. Paris.
- Mormiche, P. (1999). Les personnes dépendantes en institution. INSEE Première 669, INSEE.

- Observatoire national de la sécurité et de l'accessibilité des établissements d'enseignement (2014). Rapport annuel. Technical report, Paris : ONS.
- OCDE (2011). *Atténuer l'impact du milieu socio-Économique sur le rendement de l'apprentissage*. Paris : OCDE.
- OECD (2007). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages : Policies, Statistics and Indicators*. Paris : OECD.
- OECD (2014). *Teaching and Learning International Survey (TALIS), 2013 Results*. Paris : OECD.
- ONU (1994). *Les règles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées*. New York : ONU.
- ONU (2006). *Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées 2006*. New York : ONU.
- Perez, J.-M. et T. Assude (Eds.) (2013). *Pratiques inclusives scolaires et savoirs scolaires. Paradoxes, contradiction set perspectives*. Nancy : PUN–Editions universitaires de Lorraine.
- Plaisance, E. (2013). De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : vers un renouvellement des problématiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 63, 219–230.
- Plaisance, E. (2014). Les savoirs des sciences de l'éducation. In C. Gardou (Ed.), *Handicap, une encyclopédie des savoirs*, pp. 289–306. Toulouse : Érès.
- Plaisance, E., B. Belmont, A. Vérillon, et C. Schneider (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 37, 159–164.
- Prado, C. (2014). *Mieux accompagner et inclure les personnes en situation de handicap : un défi, une nécessité. Avis du CESE*. Paris : Éditions des journaux officiels.
- Quinn, G. et T. Degener (2002). *The current use and future potential of United Nations human rights instruments in the context of disability*. New York : Organisation des Nations Unies.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Tadema, A. C., C. Vlaskamp, et W. Ruissenars (2008). Implementation of a program for students with profound intellectual and multiple disabilities in schools : Three case studies. *ETDD* 43, 529–540.
- Thélot, C. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves*. Paris : La documentation française.
- Turner, C. et C. Muchal (2013). Présentation du programme TE4I. rapport, European Agency for Inclusive Education.
- UNESCO (1994). Déclaration de Salamanque. Paris.
- UNESCO (2011). Classification international type de l'éducation (CITE). Paris.
- UNESCO (2014). *L'éducation inclusive : une formation à inventer*. Paris : Unesco.

Van de Velde, C. (2008). *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris : PUF.

Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London : Her Majesty's Stationery Office.



 **cnesco**
conseil national
d'évaluation
du système scolaire

Carré Suffren
31-35 rue de la Fédération
75015 Paris
Tél. 01 55 55 02 09
cnesco.communication@education.gouv.fr
www.cnesco.fr



@Cnesco



Cnesco



Centre international d'études pédagogiques
1 avenue Léon-Journault
92318 Sèvres Cedex, France
Tél. 01 45 07 60 00
www.ciep.fr/contact/
www.ciep.fr



@ciep_sevres



CIEP (page officielle)