



Mythes  
et réalités

# L'ÉCOLE INCLUSIVE

Coordonné par  
Marie Toullac-Théry et Florence Lacroix

**RETZ**  
editions-retz.com

 **Conçu & fabriqué**  
en France



Cet ouvrage suit l'orthographe recommandée par les rectifications de 1990 et les programmes scolaires. Voir le site <http://www.orthographe-recommandee.info> et son mini-guide d'information.

© Éditions Retz, 2024  
Code éditeur : 263900  
ISBN : 978-2-7256-4606-0

# SOMMAIRE

- 4 Introduction
- 9 Chapitre 1 : Il-elle sera mieux en milieu spécialisé
- 23 Chapitre 2 : Scolariser un-e élève à BEP dans ma classe, je ne sais pas faire
- 41 Chapitre 3 : Je « veux » bien scolariser un-e élève à BEP, mais je ne suis pas formé-e pour le faire
- 55 Chapitre 4 : Il faut avant tout connaître le trouble pour adapter
- 71 Chapitre 5 : Il faut individualiser le travail pour un-e élève à BEP
- 85 Chapitre 6 : Il faut coopérer pour une école inclusive
- 103 Chapitre 7 : Un-e AESH est indispensable pour scolariser un-e élève reconnu-e handicapé-e
- 119 Chapitre 8 : Avec des outils numériques, l'élève à BEP va progresser
- 132 Chapitre 9 : On ne peut pas évaluer les élèves à BEP différemment des autres
- 151 Chapitre 10 : C'est au chef d'établissement d'insuffler le « virage inclusif »
- 166 Conclusion
- 168 Résumés
- 173 Références
- 188 Biographie des auteurs et des autrices

# INTRODUCTION

## CONTEXTE

La déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), ratifiée par 92 gouvernements et 25 organisations internationales, pose les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux, ainsi qu'un cadre d'action. Elle reconnaît ainsi « la nécessité de travailler à la création d'écoles pour tous – c'est-à-dire d'établissements accueillant tous les enfants, exaltant les différences, épaulant les élèves dans leur apprentissage et répondant aux besoins individuels de chacun » (introduction, p. 4). Un consensus international s'opère donc sur les orientations à adopter.

Plus récemment, toujours sous l'égide de l'UNESCO, conjointement avec l'UNICEF et d'autres organisations internationales, la déclaration d'Inchéon (2015), rassemblant cette fois 160 pays, consolide et accentue ce mouvement, vers un horizon 2030, pour « assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (p. 7). L'accueil de tous prôné jusqu'alors fait place à la participation de tous aux apprentissages. Il s'agit en effet d'un engagement « à lutter contre toutes les formes d'exclusion et de marginalisation, ainsi que contre les disparités et inégalités en matière d'accès, de participation et de résultats de l'apprentissage » (p. 7).

Cette convergence des déclarations internationales successives atteste de l'importance du virage inclusif, dans ses dimensions sociétales, éducatives et scolaires. L'une des réformes éducatives les plus importantes dans les pays du monde entier est en marche (Savolainen *et al.*, 2020).

À l'échelle de la France, les repères nationaux (2023) pointent ainsi une très nette évolution du nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés dans le milieu ordinaire (dispositifs spécialisés et classes en établissement ordinaires). Ce nombre a quadruplé en quinze ans, passant de 133 838 en 2004 à plus de 501 700 en 2022-2023, avec 85 % d'entre eux scolarisés exclusivement en milieu ordinaire. Par rapport à 2021, les effectifs augmentent de 6,5 % en milieu ordinaire (26 700 élèves supplémentaires) et la scolarisation en classe ordinaire progresse de 4,8 %<sup>1</sup>. De plus, le budget dédié à la scolarisation de ces élèves a augmenté de 66 % sur la période 2017-2022 et s'élève en 2021 à environ 3,5 milliards d'euros<sup>2</sup>. Pour l'institution réglementaire, à savoir le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2019), « ces constats prouvent la capacité de l'École à s'adapter aux évolutions des demandes de la société, à mobiliser les moyens nécessaires pour scolariser tous les élèves et à atteindre les objectifs qui lui sont assignés<sup>3</sup> ».

## DES OBSTACLES À LA MISE EN ŒUVRE DE L'ÉCOLE INCLUSIVE

Si un consensus international existe en matière d'école inclusive, toutefois, des obstacles persistent.

Ainsi en France, et malgré des avancées significatives, le Comité des droits des personnes handicapées de l'ONU a formulé, en 2021, des observations qui viennent nuancer ces éléments<sup>4</sup>. Il se dit préoccupé par deux faits : (1) le nombre élevé d'enfants en situation de handicap encore inscrits dans une structure

1. <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2023-378608>

2. Site du ministère des Solidarités et des Familles, <https://handicap.gouv.fr/rentree-2022-une-ecole-inclusive-pour-accompagner-le-parcours-de-chacun-0#:~:text=Le%20droit%20%C3%A0%20l'%C3%A9ducation,%2C5%20milliards%20d'euros.>

3. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, circulaire 2019-088 du 5 juin 2019 pour une école inclusive.

4. [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fFRA%2fCO%2f1&Lang=fr.](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fFRA%2fCO%2f1&Lang=fr)

spécialisée ségrégative ou des classes séparées dans des écoles ordinaires, mais aussi (2) le refus de certains établissements scolaires d'admettre des enfants avec un handicap intellectuel ou des troubles autistiques. Or, depuis la loi de 2005<sup>5</sup>, solidifiée par celles de 2013<sup>6</sup> et 2019<sup>7</sup>, tout élève reconnu en situation de handicap a le droit d'accéder à l'éducation et l'État a l'obligation de garantir cette éducation.

## QUELS SONT LES FREINS ?

Dans un article récent de 2022, fondé sur les résultats de nombreuses recherches, Dignath *et al.* indiquent qu'un contexte inclusif, en comparaison à un contexte spécialisé, obtient des effets majoritairement positifs (parfois nuls, mais jamais négatifs) sur les résultats scolaires et les contacts sociaux des élèves avec besoins éducatifs particuliers. De plus, une éducation inclusive ne génère pas de conséquences défavorables en termes d'apprentissages pour les élèves sans besoins éducatifs particuliers.

Toutefois, les autrices de cet article ajoutent que la probabilité que cette école et scolarisation inclusives se concrétisent dépend des systèmes de croyances sous-jacentes des enseignants (Dignath *et al.*, 2022). Il est en effet souvent difficile, pour les enseignants, de faire face aux inégalités scolaires et à la diversité des profils des élèves. Des allants de soi traversent alors le métier d'enseignant, guident leurs perceptions et les amènent à des interprétations qui motivent leurs actions. Ainsi, beaucoup d'enseignants considèrent la classe comme une norme à tenir et beaucoup de ceux qui s'en écartent sont alors mis de côté. D'autres opèrent des catégories d'élèves selon leurs performances et font appel à des systèmes de compensation

5. Loi 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

6. Loi 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

7. Loi 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.

(vus comme des moyens additifs d'accompagnement), plus qu'à des systèmes d'accessibilité des situations (Gremion & Gremion, 2020).

## L'ÉCOLE INCLUSIVE, UN MYTHE ?

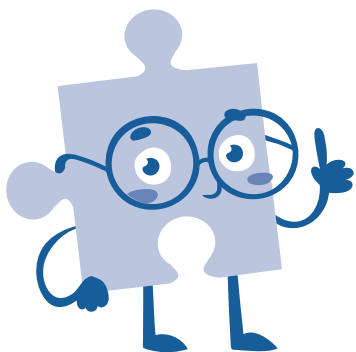
Des mythes, nourris par des pratiques pourvues souvent de fondements empiriques plutôt que scientifiques, circulent fréquemment et détournent parfois les acteurs des attentes institutionnelles. Cet ouvrage en explore un certain nombre, dans des champs aussi divers que l'évaluation, la formation, l'accompagnement humain, le numérique, le leadership, la coopération, l'individualisation versus la différenciation, le bien-être à l'école et le remodelage de l'identité. Les différents chapitres offrent autant que possible des éclaircissements, en appui sur des recherches, mais aussi sur des pratiques avec des exemples concrets, pour terminer par des pistes de solutions.

**Marie Toullec-Théry et Florence Lacroix**





IL·ELLE  
SERA MIEUX  
EN MILIEU  
SPÉCIALISÉ



Charlotte Coudronnière  
Cendrine Mercier

# LE MYTHE

Les acteurs de l'éducation soulignent l'intérêt de la scolarisation en classe ordinaire d'un élève en situation de handicap sur le plan de la socialisation (Faure-Brac *et al.*, 2012) et de l'éducation à la citoyenneté. Ils attestent également du bénéfice pour les élèves au développement typique de la mise en place des adaptations pédagogiques en faveur des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) (Berzin, 2015).

Cependant, les enseignants de classes ordinaires peuvent exprimer des réticences à la mise en pratique de l'école inclusive au sein de leur propre environnement. Les enseignants de primaire, et encore plus du secondaire, déclarent manquer d'une réelle formation à l'école inclusive (Cabaribère, 2019 ; Noeppel & Goulet, 2019). De plus, comparés aux enseignants de primaire et du milieu spécialisé, ceux du second degré considèrent que l'accueil des élèves à BEP relève davantage du militantisme, parfois encouragé par la direction d'établissement (Gout-Kravchenko, 2022), plutôt que de la reconnaissance d'un droit à l'éducation imposé. À la suite de la loi de 2013<sup>1</sup>, Berzin (2015) observe, toutefois, une meilleure connaissance de l'école inclusive et de ses différents rouages, notamment dans le secteur du secondaire.

En outre, le discours des enseignants fait ressortir des difficultés relatives à la mise en place de la coopération entre les différents secteurs éducatifs, médico-sociaux et familiaux. L'existence d'une culture distincte, de clivage entre les milieux éducatifs et médico-sociaux, de méconnaissance de ces différents contextes professionnels et les difficultés à travailler à plusieurs rendent ce travail en partenariat difficile (Thomazet & Mérini, 2015) alors qu'il semble possible dans certains contextes (Mercier, 2020).

Par ailleurs, l'hétérogénéité des profils d'élèves accueillis peut placer les professionnels dans un certain désarroi (Gilles, 2013). Actuellement, l'inclusion scolaire d'élèves en situation de

1. Loi 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

handicap moteur (Jury *et al.*, 2021b) et des élèves présentant des troubles « dys » (Berzin, 2015) ne semble plus faire l'objet de contestation. Cela est moins le cas pour les élèves présentant un Trouble du Spectre Autistique (TSA) (Kahina *et al.*, 2011) et des troubles du comportement (Chevallier-Rodrigues *et al.*, 2016). Les caractéristiques particulières de ces élèves et leurs comportements inhabituels peuvent rendre difficile leur scolarisation en milieu ordinaire (Cappe *et al.*, 2016).

Par conséquent, accueillir un élève avec des BEP est une difficulté importante pour ces enseignants. Cela peut susciter un sentiment d'épuisement (Thomas, 2021) entraînant une diminution de leur sentiment de compétence (Cappe *et al.*, 2016). Or ce sentiment d'incompétence dans les pratiques inclusives incite les enseignants à rester dans une vision médicale déficitaire des élèves en situation, en ne se représentant les élèves qu'à travers leurs manques et leurs difficultés. Pourtant, les compétences ainsi que les intérêts des enfants doivent pouvoir servir de points d'appui aux enseignants pour permettre les apprentissages (Noepfel & Goulet, 2019).

## CE QUE DIT LA RECHERCHE

Avant de commencer l'exposé ci-dessous, il est important de préciser que des paysages très contrastés visant l'inclusion scolaire sont observés dans les pays, allant d'une inclusion totale en milieu ordinaire à une inclusion partielle dans des structures parallèles (Lavoie *et al.*, 2013). De plus, les études françaises présentées sont souvent élaborées au travers d'une visée intégrative. L'explication trouve son origine dans la durée de mise en place de l'école intégrative avant celle de l'école inclusive (Mercier & Lefer-Sauvage, 2022). Ce faisant, peu d'entre elles sont réalisées dans une organisation au cœur des deux dispositifs didactiques (classe ordinaire et regroupement spécialisé, ULIS). Toutefois, l'articulation entre les deux dispositifs reste à travailler et bien souvent le fonctionnement du dispositif ULIS est

considéré comme une « classe à part », ce qui conduit à questionner son adéquation avec les principes de l'école inclusive (Amiama *et al.*, 2020).

### **Les bienfaits de l'école inclusive sur les apprentissages scolaires et le développement socioaffectif des enfants à BEP**

Les bienfaits de l'inclusion scolaire ont été étudiés dans de nombreuses publications scientifiques. À titre d'exemple, dans une méta-analyse regroupant 24 études menées aux États-Unis entre 1980 et 2013, Oh-Young & Filler (2015) concluent à des effets positifs de l'école inclusive à la fois sur le plan social et sur le plan académique des enfants en situation de handicap inclus en écoles ordinaires comparés aux enfants scolarisés en classes ou écoles séparées. De plus, aucune méta-analyse n'a mis en évidence d'effets négatifs de l'inclusion scolaire sur le développement des apprentissages et de la socialisation des enfants en situation de handicap et des enfants tout-venant (Doudin & Lafortune, 2006).

#### **Les bienfaits de l'inclusion scolaire sur la socialisation et les comportements adaptatifs**

Certains travaux suggèrent que la scolarisation en milieu ordinaire a une influence positive sur le développement des compétences sociales des élèves à BEP. Les travaux de Buckley *et al.* (2006) se sont attachés à évaluer les habiletés adaptatives et sociales de 46 enfants et adolescents anglais présentant une trisomie 21 âgés de 11 à 20 ans. 18 étaient scolarisés en classes ordinaires avec des élèves sans BEP et 28 dans des écoles spécialisées, et ce à temps plein pour l'ensemble de ces jeunes. Les auteurs soulignent qu'en contact avec des pairs tout-venant, le milieu ordinaire offre aux enfants un environnement plus stimulant pour développer leurs capacités expressives comparativement aux enfants des classes spécialisées qui sont « privés » de ces échanges.

# DANS LA MÊME COLLECTION

