



HAL
open science

École inclusive : quels principes, quelles mutations ?

Marie Toullec-Théry

► **To cite this version:**

Marie Toullec-Théry. École inclusive : quels principes, quelles mutations?. De Boeck Supérieur. Manuel de sciences de l'éducation, pp.217-226, 2021, 9782807331181. hal-04192995

HAL Id: hal-04192995

<https://hal.science/hal-04192995v1>

Submitted on 4 Sep 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Ecole inclusive : quels principes, quelles mutations ?

Marie Toullec-Théry

Université de Nantes et Inspé. Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN)

I. Introduction

Longtemps l'école française a considéré que la scolarisation des élèves différents devait se faire, à part, dans des structures spécialisées. A partir de 2005, la loi « Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », va « assurer l'accès de l'enfant, de l'adolescent [...] handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité »¹. Cette loi a été influencée par des impulsions internationales, comme la *Déclaration de Salamanque* (1994). La *Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées*, adoptée aux Nations Unies, en 2006, marque de nouvelles transformations que l'on retrouve dans la loi française, de 2013, « d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République ». Cette dernière inaugure ainsi le terme d'« inclusion ». Elle stipule que « le service public d'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction »². Toutefois, l'expression « inclusion scolaire », n'est pas facile à manipuler et est sujette à confusion. Il lui est alors préféré celle d'« école inclusive » :

« Être inclusif ne consiste pas, en effet, à faire entrer un élément prétendument extérieur, à le mettre dedans, en l'y enfermant et en espérant qu'il se normalise. Être inclusif n'est pas faire de l'inclusion, pour corriger *a posteriori* les dommages des iniquités et des exclusions » (Gardou, 2016).

Des mutations de l'Ecole et des pratiques enseignantes sont alors impératives.

- Elle doit ne plus attendre que les enfants et adolescents s'y conforment, mais doit s'adapter aux élèves, avec, si besoin, une compensation technique (comme l'attribution d'un ordinateur) ou humaine (avec la présence d'un accompagnant). Il s'agit alors de modifier l'environnement de l'élève pour le faire progresser : l'accessibilité des apprentissages et pas seulement des locaux scolaires est en jeu.

¹ LOI n° 2005-102 du 11 février 2005

² LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013

- Elle doit rompre avec les catégorisations d'élèves. Ainsi élève « handicapé » cède la place à élève « en situation de handicap », supplantée par élève « à besoins éducatifs particuliers ».

La déclaration d'Inchéon (Unesco, 2015) demande, à l'horizon 2030, d' « *assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et de promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie* ». Cette déclaration élargit ainsi le champ de l'« inclusion » à tous les élèves « à besoins éducatifs particuliers » (situation de handicap, allophone, dyslexie, haut potentiel, enfant malade ou accidenté ...). La loi de 2019, « Pour une école de la confiance », rejoint cette déclaration et promulgue « *une scolarisation de qualité à tous les élèves de la maternelle au lycée, qui prenne mieux en compte leurs singularités et leurs besoins éducatifs particuliers* »³.

Ces mutations provoquent souvent chez les enseignants un grand désarroi. L'hétérogénéité grandissante des élèves réinterroge en effet leurs gestes d'enseignement : comment faire progresser l'ensemble des élèves dont ceux avec des « besoins éducatifs particuliers » ? Doit-on alors favoriser l'individualisation, au détriment du collectif de la classe ? Que devient le travail de l'enseignant spécialisé si la place des élèves est prioritairement en classe ordinaire ?

Un court historique va préciser quelques notions pour mieux comprendre ce que met en jeu l'école inclusive. Nous spécifierons, par la suite, certains dilemmes de métier que les enseignants rencontrent et fournirons quelques pistes.

2. Rapide historique

2.1 De la ségrégation à l'intégration

Au 18^{ème} siècle, l'éducation spéciale commence par s'intéresser aux enfants déficients sensoriels (sourds et aveugles), puis aux enfants considérés comme « arriérés », « idiots », « anormaux d'école » ou « débiles » (c'est le lexique de l'époque), donc non éducatibles *a priori*. Des médecins, tel Itard, font le pari de la « curabilité » et de l'éducabilité de ces enfants, malgré le scepticisme ambiant. Au 19^{ème} siècle, Bourneville, poursuit dans ce sens et milite contre l'enfermement de ces enfants, afin de privilégier leur éducation au même titre que le soin. Ces initiatives multiples mèneront à la création de classes de perfectionnement (1909), en école ordinaire. Elles s'adressent aux enfants dits « a-normaux » et

³ LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019

« indisciplinés », perturbant le fonctionnement des classes ordinaires. Ces catégories sont fondées sur une *échelle métrique de l'intelligence* (Binet et Simon, 1905). Elle mesure le développement de leur intelligence, en fonction de l'âge (âge mental). Selon le « degré d'intelligence », les enfants sont orientés vers l'école « ordinaire » ou vers des institutions spécialisées, voire restent chez eux. Cette logique de catégorisation imprègne le XX^{ème} siècle, aboutissant à un système « ségrégatif ». Le premier programme d'éducation spéciale en faveur des enfants et des adolescents dits « déficients » (UNESCO, 1965), poursuit cette logique d'un système éducatif à deux filières séparées et étanches. Autrement dit, les élèves avec un handicap dit « léger » vont à l'école, tandis les autres, avec un handicap plus lourd, sont orientés vers des établissements spécialisés.

Pour établir des liens entre ces deux filières, dans les années 80, un processus d'intégration scolaire voit le jour où prime une logique réparatrice « spécialisée » : une approche médicale envisage d'abord des soins et de la rééducation pour ces enfants « hors normes », dans des institutions spécialisées. Après ce *détour ségrégatif* en institution (Mège-Courteix, 1999), certains enfants ou adolescents peuvent rejoindre des établissements « ordinaires », sous deux conditions : le volontariat des enseignants et la capacité d'adaptation de l'enfant aux conditions de l'école.

Ainsi, jusqu'à la fin du XX^{ème} siècle, la réponse à la différence se concrétise dans les deux approches de médicalisation et de catégorisation. Ces conceptions ne demandent pas de remise en question du fonctionnement du système scolaire. L'école inclusive va changer ces modes de pensée.

2.2 De l'école intégratrice à une école inclusive

De la notion de handicap à celle de situation de handicap

La loi de 2005 définit la notion de handicap.

"Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant."

Le handicap vu, jusque lors, comme une différence de nature (il y a les « normaux » et les « handicapés »), laisse la place à la « situation de handicap », vue comme une différence de degré. Avec une telle définition, on passe ainsi de la désignation, pour tout un chacun, d'une

forme d'impuissance à agir, plus ou moins grande selon les individus, à l'attention à l'action/l'activité/au travail particulier et ce qui y opère des limitations en situation. L'enfant ou l'adolescent n'est plus celui qui est responsable de ses difficultés (conception ontologique), mais l'environnement dans lequel il vit (conception situationnelle). Deux piliers de la politique inclusive sont nettement posés, à savoir l'accessibilité (des apprentissages) et la compensation (avec des aides techniques ou humaines qui aident à l'accessibilité). Le troisième pilier, la non-discrimination (une école pour tous), est en revanche peu apparente, dans la mesure où la catégorie handicap/non handicap reste encore très prégnante. Une autre terminologie existe à l'international dont la France va se saisir.

La notion « décatégorisante » de besoin éducatif particulier

Dès 1978, au Royaume Uni, le rapport Warnock introduit la notion de *Special Educational Needs*, traduite en français par « besoins éducatifs spéciaux ou particuliers » parce que celle de « handicap » ne dit rien des capacités ou des difficultés pédagogiques de l'élève concerné (Plaisance, 2009). Recourir aux « besoins éducatifs particuliers » reviendrait alors à « démedicaliser » les perspectives d'action et à porter attention aux difficultés d'apprentissage, quelles que soient leurs causes (Ibid.). Il ne s'agit en revanche pas de simplement considérer les élèves à « besoins éducatifs particuliers » comme tous les autres, sinon on risquerait de les considérer comme « *des élèves qui sont dans l'école, mais qui ne sont pas membres de l'école* » (Ebersold et al., 2016, p. 12), c'est-à-dire tenus en dehors des apprentissages.

En France, mais aussi dans de nombreux pays, il apparaît que cette notion de « besoin éducatif particulier » peine à prendre le pas sur celle de « handicap ». L'institution y contribue sans doute car une reconnaissance du handicap est nécessaire pour qu'un élève bénéficie d'aménagements spécifiques. Une évaluation de ses besoins de compensation, pour l'attribution de prestations ou une orientation scolaire, médico-sociale ou professionnelle est faite par la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH), depuis 2005. Or la dénomination même de cette institution pérennise la logique de catégorisation.

En résumé, nous avons montré les conséquences d'expressions comme « Élèves handicapés », « en situation de handicap », « à besoins éducatifs particuliers ». Si les définitions de ces expressions ont évolué, elles restent encore sujettes à débat, tout comme le sont les dispositifs de scolarisation inclusive.

3. Des dispositifs pour une école inclusive

Pour soutenir une scolarisation des « élèves à besoins particuliers », dans un principe de non-discrimination, les structures ou dispositifs sont modifiés.

3.1 Les Unités d'enseignement externalisées (UEE)

Pour mettre progressivement un terme aux classes spécialisées dans les institutions, il est demandé à ces dernières, suite à un arrêté en 2016, d'implanter, dans des établissements scolaires ordinaires, des UEE, avec l'appui de personnels spécialisés (enseignants, éducateurs...). Les enfants ou adolescents de ces établissements spécialisés fréquentent alors l'école, lieu de vie commun à tous et ont accès à des temps partagés (récréation, pause déjeuner, projets...), mais aussi à des temps de scolarisation en classe « ordinaire ».

3.2 Les Unités localisées pour l'inclusion scolaire⁴

Les ULIS existent de la maternelle au lycée, elles ont été créées par la circulaire n° 2015-129. Ce ne sont pas des classes, mais des dispositifs de soutien à la scolarisation en « classe ordinaire ». Les élèves soutenus par une ULIS sont en effet inscrits dans des classes de référence (« ordinaires »). Des enseignants-coordonnateurs « *spécialiste[s] de l'enseignement auprès d'élèves en situation de handicap, donc de l'adaptation des situations d'apprentissage aux situations de handicap* » (*Ibid.*) les pilotent, avec une double mission d'enseignement et de ressource aux autres enseignants.

3.3 Les Sections d'Enseignement Général et professionnel Adapté (SEGPA)

Ces sections scolarisent, depuis 1996, dans un espace spécifique du collège, des élèves (12-16 ans) présentant de grandes difficultés d'apprentissage. En 2015, une circulaire n° 2015-176 promeut un rapprochement de ces élèves vers les classes « ordinaires » de collège. Ainsi, la classe de 6^{ème} de collège devient une classe inclusive où tous les élèves sont scolarisés, même

⁴ Consulter à ce sujet les Cahiers pédagogiques (n°51, 2019) <http://www.cahiers-pedagogiques.com/ULIS-Unité-localisée-pour-l-inclusion-scolaire>

ceux présentant de grandes difficultés. Les enseignants spécialisés de SEGPA endossent un rôle de soutien à la scolarisation des élèves et le fonctionnement de la SEGPA se rapproche de celui d'un dispositif d'aide et d'accompagnement.

Ainsi, la scolarisation au plus proche du milieu ordinaire est structurellement en voie de se faire. Toutefois les enseignants non spécialisés s'interrogent sur la scolarisation de ce nouveau public. Disposent-ils de ressources spécifiques ?

4. Des ressources à la mise en œuvre d'une école inclusive

4.1 Des personnes-ressources dans l'établissement

La récente mise en place, en 2017, du CAPPEI, certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (circulaire n°2017-026), identifie les compétences professionnelles des enseignants spécialisés et adjoint à leur mission d'enseignement celle de personne-ressource, pour épauler les enseignants et les acteurs de l'Ecole dans la scolarisation des élèves à « besoins éducatifs particuliers ». Une personne est ressource, selon le référentiel CAPPEI⁵ :

- « en s'appropriant et en diffusant les enjeux éthiques et sociétaux de l'École inclusive ;
- en répondant dans le contexte d'exercice aux demandes de conseils concernant l'élaboration de réponses pédagogiques concertées à des besoins éducatifs particuliers ;
- en mobilisant les éléments des cadres législatif et réglementaire dans la variété de ses missions ;
- en connaissant et en coopérant avec la diversité des partenaires et des acteurs de l'École inclusive ».

Cette personne-ressource serait donc à l'interface entre « l'ordinaire et le spécialisé » (Bourdon, 2008). Les enseignants-référents (Décret n°2005-1752) sont aussi des ressources, leur fonction de suivi du projet personnel de scolarisation (PPS) des élèves en situation de handicap permet aux différents acteurs de s'appuyer sur leurs compétences pour répondre aux besoins des élèves. On peut encore citer les médecins, infirmiers, psychologues de

⁵ https://cache.media.education.gouv.fr/file/7/84/0/ensel263_annexe_716840.pdf

l'éducation nationale, mais aussi les Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED).

4.2 Les accompagnements à la scolarité

Toujours dans l'idée de ressources, des Pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL, circ. 2019-088) ont été institués, avec pour objectif d'inscrire tous les acteurs de l'Ecole dans un accompagnement des élèves. Deux priorités émergent :

- un accompagnement humain, défini au plus près des besoins de chaque élève en situation de handicap afin de développer son autonomie et de lui permettre d'acquérir les connaissances et les compétences du socle commun ;
- une plus grande flexibilité dans l'organisation de l'accompagnement humain pour les établissements scolaires et les écoles.

Cette circulaire vient en réponse à la forte croissance des Accompagnants des Elèves en Situation de Handicap (AESH) : 26 000 élèves accompagnés, en 2005 ; 166 000, à la rentrée 2018 (circulaire n°2019-088). Toutefois, cette augmentation est aussi un indice que, pour nombre d'enseignants, scolariser ces élèves (Toullec-Théry, 2020) nécessite la présence d'un AESH. Le principe de compensation (l'aide humaine) prime alors sur celui d'accessibilité des situations d'enseignement-apprentissage, de différenciation et d'adaptation pédagogique (Toullec-Théry, Ibid. ; Suau et al., 2017), comme s'il suffisait de la présence d'un AESH pour que l'élève progresse.

5. Des pratiques professorales délicates

Si éthiquement les enseignants adhèrent à la scolarisation des élèves « à besoins particuliers » (Depp, 2018⁶), c'est un vecteur d'interrogation des « pratiques ordinaires » dans la classe (Guibert et al., 2015). Ils développent ainsi souvent un sentiment d'impuissance et de désarroi dans la gestion de l'hétérogénéité (Prud'homme et al., 2011). Comme la « *prégnance de l'enseignement spécialisé [...] a installé dans l'esprit des enseignants de classe ordinaire, l'idée que leur action était limitée* » (Mazereau, 2014) et que les enseignants connaissent peu les caractéristiques des élèves en difficulté, ils n'hésitent alors pas à externaliser l'aide

6 <https://www.education.gouv.fr/les-enseignants-accueillant-des-eleves-en-situation-de-handicap-l-ecole-7121>

(Toullec-Théry, Ibid.), à des professionnels extérieurs comme les orthophonistes, les psychologues.

Si cette nouvelle fonction de personne-ressource est une aide aux enseignants dans les obstacles qu'ils rencontrent à la mise en œuvre d'école inclusive, quels sont-ils ?

5.1. Obstacles dans les pratiques et pistes potentielles

Collectif ou individuel

L'école inclusive est particulièrement aux prises avec la diversité des comportements face aux apprentissages et le risque est « *de se centrer sur l'individu, de négliger les effets limitants du milieu* » (Desombre et al., 2013), mais aussi d'engendrer une stigmatisation *via* une individualisation à outrance (Zay, 2012). Plus qu'une réponse individuelle, il s'agirait d'agir sur les situations d'enseignement-apprentissage (cf dans cet ouvrage la contribution de Altet et Vinatier, pp.359-366). C'est la qualité des situations d'apprentissage et la différenciation pédagogique qui primerait (conférence de consensus, CNESCO, 2017)⁷. Une école inclusive reviendrait à prendre en compte les obstacles potentiels des situations d'apprentissage, conservant ainsi une dimension collective des apprentissages et d'engager des interactions entre élèves.

Des plans d'accompagnement à la scolarité

La planification des conditions de l'apprentissage est fondamentale. Elle passe par les plans d'accompagnement à la scolarité tels que le ministère les a conçus⁸. Même si l'on peut déplorer qu'ils soient envisagés selon des catégorisations des élèves (un plan différent selon qu'il y ait situation de handicap, troubles, maladies ou difficultés), ils mettent au jour les obstacles, spécifient des besoins et identifient les adaptations nécessaires à scolarisation des élèves à « besoins éducatifs particuliers ». Pourtant, ces plans sont souvent perçus comme un surcroît inutile de travail. Nombre d'enseignants s'en tiennent à des remarques génériques, sans fournir de critères précis qui documenteraient une différenciation pédagogique.

⁷ <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/recommandations/>

⁸ <https://eduscol.education.fr/cid86144/plan-d-accompagnement-personnalise.html>

Seul ou à plusieurs

Une démarche inclusive nécessite de travailler ensemble et d'articuler le travail de chacun, selon les ressources disponibles. Le coenseignement entre un enseignant de classe ordinaire et un enseignant spécialisé en est un exemple. Il n'est pas une division des tâches, mais une complémentarité (Tremblay et Toullec-Théry, 2020). Quand chacun exerce dans son institution (par exemple l'un en classe, l'autre au sein du dispositif spécialisé), le risque existe en effet que ces institutions ne soient jamais connectées. Alors l'élève s'en trouve exclu : seul, il ne réussira pas à opérer les liens entre des apprentissages effectués dans différents espaces spatio-temporels.

Références bibliographiques

Benoit H., Gombert A. & Gardou C. (2016) De l'adaptation de l'évaluation scolaire aux fondements de la société inclusive : capillarité des gestes professionnels et des enjeux sociétaux. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 74, 9-25.

Bourdon, P. (2008). De l'enseignant spécialisé à l'enseignant ressources. *Les cahiers pédagogiques*, 459, 26-27.

Desombre, V, Carpentier, J.-J., Vincent, E., Sansen, E, Maiffret, C. & Ryckebusch, C. (2013). Identifier des Besoins éducatifs particuliers : analyse des obstacles et propositions pour l'action. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 62, 197-207..

Guibert, P. & Le Corre, N. (2015). Les enseignants du secondaire à l'épreuve de la loi de 2005. *Phronesis*, 4 (1), 51-63

Mazereau, P. (2014). Inclusion scolaire et nouvel ordre des savoirs : vers des professionnalités enrichies. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 21-30.

Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 6-22.

Suau, G., Perez, J.-M., Tambone, J. & Assude, T. (2017). Accompagnement et accessibilité didactique : quels obstacles ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2 , 30-36.

Toullec-Théry, M. (2020). L'AESH aide ou écran à l'inclusion scolaire ? *Ressources*, 22, 64-72.

Zay, D. (2012). *L'Éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire ?* Paris : L'Harmattan, 2012

Pour aller plus loin

Ebersold, S. Plaisance, E. & Zander, C. (2016). Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. *Conseil national d'évaluation du système scolaire-CNESCO, Conférence de comparaisons internationales.*

Gardou, C. (2016). Redonner au handicap sa dignité par la pensée. Qu'ai-je appris et tenté d'élaborer pour le transmettre ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4, 76, 209-222

Mège-Courteix, M.-C. (1999). *Les aides spécialisées au bénéfice des élèves*. Paris : ESF.

Plaisance, E. (2009). Conférence de consensus 2008. *Recherche et formation*, 61, 11-40.

Tremblay, P. et Toullec-Théry, M. (2020). *Le coenseignement : théories, recherches et pratiques*. Nîmes : Champs social.