



Apprendre dans l'École inclusive

Étude réalisée par Marigona Ljatifi

Mars 2025

Ligue des Droits de l'Enfant
Hunderenveld 705
1082 Bruxelles

Table des matières

Apprendre dans l'Ecole inclusive	3
Intro	3
« L'école ségrégative ».....	3
« L'école intégrative ».....	4
« L'école inclusive »	4
Quelles bases juridiques ou légales imposent-elles à notre système scolaire de devenir pleinement inclusif ?	4
Qu'est-ce qu'être en « situation de handicap » ?	5
Quelle différence fait-on entre l'intégration et l'inclusion ?	5
Que recouvrent ces notions ? Pourquoi les confond-on encore aujourd'hui ?	5
Ces deux notions sont bien différentes	6
Il y a-t-il des modèles d'Ecoles inclusives dans l'OCDE ?	7
Quels sont les résultats de <i>l'integrazione scolastica</i> en Italie ?	8
Comment prend-on en charge le handicap en Belgique francophone ?	10
1. Le commencement	10
2. L'enseignement « spécial ».....	11
3. L'enseignement « spécialisé »	11
4. L'intégration.....	12
5. Le rêve de l'Ecole inclusive	13
Comment permettre à tous les élèves d'apprendre dans l'Ecole inclusive ?	14
Un modèle d'inclusion totale.....	15
La dimension pédagogique de l'Ecole inclusive.....	17
Des pratiques efficaces	18
Une pédagogie coopérative.....	19
La Conception Universelle de l'Apprentissage.....	20
Des interventions spécialisées	21
Conclusion	22
Bibliographie.....	24

Apprendre dans l'École inclusive

Introduction

Le constat est connu, l'École francophone dysfonctionne. Le Droit international impose aux États à la fois un enseignement basé sur l'égalité des chances¹ et une École inclusive². Ces deux exigences sont d'ailleurs indissociables. En effet, donner des chances égales d'émancipation sociale à tous les élèves ne peut se faire que dans une École qui accueille tout le monde, sans distinction d'origines, de genres, de capacités intellectuelles, physiques, sensorielles, etc.

Pourtant, nous sommes encore loin du compte. Notre système scolaire demeure profondément discriminant : il reproduit les inégalités sociales, mais en plus, il les amplifie ! Le taux d'échecs assorti des redoublements et des orientations reste trop important en Fédération Wallonie-Bruxelles. De surcroît, l'échec concerne prioritairement les élèves issus des milieux les plus défavorisés ou qui sont en situation de handicap, avec ou sans 'Dys'. Nombre d'entre eux sont dirigés vers l'enseignement spécialisé : un enseignement ségrégué. L'égalité des chances à laquelle ils ont pleinement droit leur est confisquée. Leurs possibilités de choix sont réduites de manière drastique. Leur avenir professionnel est compromis.

Ces combats, les militants de la Ligue des Droits de l'Enfant et ses partenaires associatifs, les portent depuis plus de 30 ans³ et déplorent le manque d'ambition du Pacte pour un enseignement d'excellence.

Il faut donc la changer de la cave au grenier. Le Pacte pour un enseignement d'excellence a pour vocation d'améliorer l'École, mais il n'a pas pris ses responsabilités de manière complète, privilégiant les intérêts des réseaux et de leurs écoles, alors que c'était celui des élèves qui devait primer. Les écoles ont donc eu tout le loisir de défendre leurs propres intérêts, qu'elles soient de transition (généralement ségréguées), ou de qualification, qui reçoivent des élèves cassés et qui n'ont d'autres choix que de ségréger à leur tour sur base de la (dé)motivation de ces élèves (dés)orientés.

Notre enseignement est partagé par trois courants : « l'école ségréguative », « l'école intégrative » et « l'école inclusive ».

« L'école ségréguative »

L'école ségréguative est celle de la massification de l'enseignement d'après-guerre, remise un tout petit peu au goût du jour. Elle reçoit trop d'élèves et ne sait pas enseigner à tous. C'est celle qui pratique allègrement la compétition entre les élèves, de manière à orienter le plus rapidement possible les élèves qui ne sont pas dans la « norme ». Ce sont des écoles élitistes et sélectives, au sein desquels

¹ Convention internationale des Droits de l'Enfant, 1989, Article 28, 1 : « Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances (...). »

² Convention internationale des Droits des Personnes handicapées, 2006, Article 24 § 2 b : « Les États Parties veillent à ce que les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire » (version originale : Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live. »)

³ La Plate-forme pour une École inclusive a été lancée en 2001 et la Plate-forme de lutte contre l'échec scolaire, le 1er septembre 2003. Elles font partie de la Ligue des Droits de l'Enfant et, au vu des « avancées » en matière de Droit de l'Enfant à l'École, elles sont loin de mettre la clef sous le paillason !

rien ou prou n'est mis en place pour aider les élèves qui ont besoin de plus de temps ou de plus d'explications. On n'y enseigne pas, on y donne cours ! Ce sont des écoles pyramidales⁴, dont le nombre de classes – et donc de places disponibles – diminue au fur et à mesure qu'on monte dans les années. Exactement comme les étages d'une pyramide. Au sommet subsiste le tiers des classes qu'il y avait à la base.

« L'école intégrative »

L'école intégrative diffère de l'école ségrégative du fait qu'elle accueille des « élèves à besoins spécifiques » et leur permet d'avoir des aménagements raisonnables. Ces élèves ont un ou plusieurs « manque.s » et, pour bénéficier de l'intégration scolaire, doivent bénéficier d'un diagnostic qui permet l'intégration grâce à l'aide de l'enseignement spécialisé. L'école intégrative met la responsabilité de la réussite de cette intégration sur l'élève et sa famille. Elle garde une part de ses anciennes racines ségrégatives dans le fait qu'elle pratique elle aussi la compétition et la sélection. La seule différence est que les élèves en intégration auront un peu plus les moyens d'être compétitifs et non plus d'être rapidement orientés. L'école intégrative ne pratique pas de pédagogie active et/ou institutionnelle, mais met en place ponctuellement des pratiques pédagogiques qui bénéficient également à tous les autres élèves, grâce aux interventions de l'enseignement spécialisé dans les classes.

« L'école inclusive »

L'école inclusive diffère radicalement des deux autres modèles. Elle s'est donnée pour mission de privilégier, non la compétition, mais la coopération. Elle s'adresse à tous les élèves et s'adapte pour leur permettre d'acquérir tous les savoirs en y mettant tous les moyens possibles. Elle rejette l'échec car elle postule que tous les élèves sont capables d'apprendre et met en place toutes les conditions pour y parvenir. Elle rend les aménagements raisonnables, UNIVERSELS. Toutes et tous les élèves peuvent en bénéficier en fonction de leurs besoins. Les élèves apprennent ensemble et non les uns contre les autres. Ils s'entraident et se soutiennent au travers de pratiques pédagogiques validées, telle le tutorat ou les équipes de coopérations. L'école inclusive est une école qui pratique une pédagogie active et institutionnelle.

Quelles bases juridiques ou légales imposent-elles à notre système scolaire de devenir pleinement inclusif ?

C'est le Droit fondamental qui définit le droit des enfants à bénéficier d'un enseignement inclusif. Notamment les deux Conventions internationales qui précisent ce qu'est le Droit à l'éducation :

- La Convention internationale des Droits de l'Enfant précise dans son article 29 (Droits à l'Education) que « L'éducation des enfants doit les aider à développer pleinement leur personnalité, leurs talents et leurs capacités. Elle doit leur enseigner à comprendre leurs droits et à respecter les droits et la culture des autres, ainsi que leurs différences. Elle doit les aider à vivre en paix et à protéger l'environnement. »

⁴ Les critères pour choisir une bonne école à Bruxelles, Analyser s'il s'agit d'une école « pyramidale » : https://ijbxl.be/etude_formation/comment-trouver-une-bonne-ecole-a-bruxelles/

- ➔ Mais si les enfants ont l'obligation d'aller à l'école, les autorités publiques et les établissements scolaires ont aussi des obligations : garantir que l'enfant puisse apprendre dans des conditions respectueuses de sa dignité et de ses droits.
- ➔ L'**article 29** précise que l'éducation doit permettre le développement de la personnalité de l'enfant. Et l'**article 19** impose aux États de protéger les enfants contre toute forme de violence, y compris à l'école.

- La Convention des Droits des Personnes handicapées reconnaît en son article 24 que « *Les personnes handicapées ont droit à l'éducation sans discrimination.* » et qu'elles doivent pouvoir, sur la base de l'égalité avec les autres, (à) avoir accès, à un enseignement inclusif, de qualité et gratuit (lire ci-dessous).

La Belgique et ses entités fédérées ont signés et ratifiés ces deux Conventions. Elles sont donc transposées (ou doivent l'être) dans les Lois et Décrets, dont ceux qui concernent l'éducation, et donc l'École. La Belgique a inscrit le Droit à l'inclusion dans la Constitution belge. Celle-ci affirme que « *Chaque personne en situation de handicap a le droit à une pleine inclusion dans la société, y compris le droit à des aménagements raisonnables.* » (Article 22 ter)

Dès lors, tous les professionnels de l'éducation ont mission de favoriser et de permettre de manière très concrète la scolarisation des élèves en « *situation de handicap* » dans l'école ou l'établissement du choix de leurs parents.

Qu'est-ce qu'être en « situation de handicap » ?

UNIA⁵ nous explique que la notion de « *personne en situation de handicap* » correspond mieux au modèle social du handicap dans lequel s'inscrit la Convention relative aux droits des personnes handicapées qui précise que « *par personnes handicapées on entend des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières – comportementales et environnementales - peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres.* »

Pour la Ligue des Droits de l'Enfant et sa « plate-forme associative pour une École inclusive », et en nous basant sur les définitions de l'Unesco, **nous affirmons que L'École inclusive concerne tous les élèves avec leurs diversités, qu'elles soient intellectuelles, physiques, culturelles, sociales, de genre, de langue, d'orientation sexuelle, ... tout au long de leur scolarité et non uniquement les élèves en situation de handicap, qualifiés actuellement « à besoins spécifiques ».** Cette diversité fait la richesse de nos classes, de nos écoles et de notre société.

Quelle différence fait-on entre l'intégration et l'inclusion ?

Si le terme « Inclusion » progressivement rentré dans le langage scolaire à la place du terme « intégration », il n'en a pas pour autant changé radicalement l'École. Or, c'est bien de cela qu'il s'agit.

Que recouvrent ces notions ? Pourquoi les confond-on encore aujourd'hui ?

⁵ Unia, Carole Van Basselaere, dans le JDJ N°423, mars 2023, p.22 - https://www.unia.be/files/Documenten/Publicaties_docs/Article_enseignement_inclusif_JDJ_-_version_finale.pdf

Le Pacte pour un enseignement d'excellence nous donne une définition en trompe-l'œil de l'Inclusion, ce qui – et c'est bien naturel – perturbe les professionnels de l'éducation. En son Avis n° 3 – Axe 4, il précise que « *L'école inclusive est définie comme « permettant à un élève à besoins spécifiques de poursuivre sa scolarité dans l'enseignement ordinaire moyennant la mise en place d'aménagements raisonnables d'ordre matériel, pédagogique et/ou organisationnel ».*

C'est évidemment contraire à la définition de l'Unesco qu'a signé la Belgique et ses entités fédérées. C'est, par ailleurs, cette définition – celle de l'Unesco – qui doit être comprise lorsqu'on lit la Convention des Droits des Personnes handicapées lorsqu'elle impose aux Etats signataires de permettre que les enfants en situation de handicap « *puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire* » (inclusif également).

Ces deux notions sont bien différentes

L'intégration scolaire	L'inclusion scolaire
<p>L'intégration est le modèle du « manque ». Il est centré sur l'individu et fait référence à une norme.</p> <p><i>« Il manque quelque chose à cet élève, il faut absolument combler ce manque ou parvenir à le compenser pour atteindre la norme et donc, pour qu'il puisse être scolarisé dans notre école ».</i></p>	<p>L'inclusion est le modèle de la « diversité ». Il n'y a pas de « norme », autre que la diversité.</p> <p>L'élève ne doit pas se conformer à la « norme » ou aux « normes » de l'école. C'est cette dernière qui s'adapte à toutes les diversités.</p>
<p>Ce manque (handicap, 'dys', troubles, maladie chronique grave, milieu social défavorisé, ...) va nécessiter l'intervention de spécialistes qui vont poser un diagnostic qui pointera les solutions à apporter au problème de l'enfant (chaise roulante, logopédie, interventions de personnel soignant sur le temps de midi, enseignement spécialisé, ...).</p>	<p>L'inclusion n'est pas centrée sur l'individu, mais sur le groupe. Elle s'appuie sur les potentiels et les compétences de chaque élève. Ces derniers ne doivent pas s'adapter à leur environnement, mais c'est l'environnement qui s'adapte constamment à toutes les diversités présentes dans l'école.</p>
<p>C'est donc une approche en termes de déficit.s qui va embarrasser le personnel éducatif car il risque de se sentir incompetent. Les nombreuses demandes d'orientation vers l'enseignement spécialisé sont le signe de cet embarras.</p>	<p>L'école inclusive est une école à pédagogie active et coopérative. Elle est fondée sur le « postulat d'éducabilité⁶ » : Tous les élèves, mieux... tous les êtres humains sont capables d'apprendre.</p>
<p>En effet, l'élève a besoin d'un accompagnement spécifique qui lui permettra de combler ses manques.</p> <p>Il a besoin d'aménagements raisonnables. Il s'agit d'outils d'ordre matériel, pédagogique ou organisationnels indispensables, qui vont combler son/ses « manque.s ». Ces</p>	<p>L'environnement s'adapte constamment en fonction des diversités de l'école. L'accessibilité universelle est une démarche constante. Chaque élève trouve une solution à ses besoins. Les obstacles sont éliminés ou mis entre parenthèse le temps que l'élève termine son parcours scolaire, et cela bénéficie à tout le monde.</p> <p>Les aménagements, les outils mis à disposition des élèves, ont dépassé le simple « raisonnable » pour devenir UNIVERSELS. Ils sont disponibles pour toutes et tous, en fonction des besoins de chacune et de chacun.</p>

⁶ <https://www.liguedroitsenfant.be/2813/en-marche-vers-une-ecole-inclusive-le-principe-deducabilite/>

aménagements raisonnables sont « octroyés » en fonction de son diagnostic.	
L'élève est donc accepté seulement sous conditions. L'intégration est une dynamique qui demande à l'enfant, au jeune, de s'adapter pour s'intégrer. En réalité, c'est l'école qui n'est pas adaptée.	C'est donc une école qui accepte tout le monde sans restriction. Les parents y sont partie prenante et impliqués dans le processus. Leur avis et leurs ressentis sont pris en compte.
<p style="text-align: center;">Définition de l'inclusion par l'Unesco (2005)</p> <p>« L'inclusion est considérée comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants (...) ⁷»</p> <p>Et d'ajouter :</p> <p>En particulier, quatre éléments essentiels occupent généralement une place importante dans la conceptualisation de l'inclusion :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'inclusion est un processus. En d'autres termes, l'inclusion doit être envisagée comme la recherche perpétuelle de meilleurs moyens de répondre à la diversité. Elle consiste à apprendre comment vivre avec la différence et comment en tirer des leçons. On en vient ainsi à regarder les différences d'une manière plus positive, comme une incitation à favoriser l'apprentissage, chez les enfants comme chez les adultes. 2. L'inclusion s'attache à identifier et à lever les obstacles (physiques ou procéduraux, visibles ou invisibles, intentionnels ou non intentionnels) qui nuisent à la participation et à la contribution des personnes. 3. L'inclusion s'intéresse à la présence, à la participation et aux acquis de tous les enfants. 4. L'inclusion nécessite qu'une attention particulière soit accordée aux groupes susceptibles d'être exposés à un risque de marginalisation, d'exclusion ou d'échec. <p>L'éducation inclusive nécessite un changement de paradigme au sein des écoles. Il s'agit maintenant de déplacer le problème individuel du « manque » de chaque enfant (l'intégration) à un problème collectif. Cela nécessite la modification de ce système centré sur l'individu, de manière à ce que tous les enfants bénéficient d'une éducation de qualité, visant leur réussite, et ce quels que soient leurs besoins.</p> <p>L'UNESCO, en 2017⁸ précisait sa définition de l'inclusion par « un processus qui aide à dépasser les barrières limitant la présence, la participation et la réussite des apprenants » et l'éducation inclusive par « un processus de renforcement de la capacité d'un système éducatif donné à s'adresser à tous les apprenants »</p>	

Il y a-t-il des modèles d'Écoles inclusives dans l'OCDE ?

La plupart du temps, on nous parle de l'École italienne, où tous les enfants seraient rassemblés dans la même école « ordinaire ». C'est un modèle que nous n'avons pas pu visiter, mais des études ont été faites sur celui-ci. Penchons-nous dessus...

⁷ Unesco - Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Éducation Pour Tous », 2005, p14

⁸ UNESCO (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. Paris : UNESCO.

Dès les années 60, l'Italie a mené une réflexion sur une politique d'inclusion de tous et toutes les élèves, souhaitant adopter une voie unique d'éducation pour tous. Celle-ci a abouti à une adaptation du système éducatif italien. Les écoles spécialisées ont été fermées afin de réduire les risques de « différenciation structurelle » pour les élèves porteurs de handicaps. Cela a amené le fait que la (quasi-)totalité des élèves est scolarisée dans des écoles ordinaires.

L'Italie a ainsi rejoint le groupe des pays européens qui privilégient « la voie de la trajectoire unique , *one track approach* », comme la Suède, la Norvège, l'Espagne, le Portugal et la Grèce. Ceux-ci se sont engagés pour l'intégration de tous les enfants à besoins spécifiques dans des écoles ordinaires. Les écoles spécialisées ne sont pas complètement fermées, mais soutiennent les écoles ordinaires en y étant devenus des centres de ressources de documentation et de soutien. Moins de 0,5% des élèves, ayant des besoins particuliers, y sont accueillis⁹.

Certains pays d'Europe privilégient une « approche multiple de l'intégration *multi track approach* ». Ils adaptent leurs approches aux handicaps des élèves. Ce système est plus souple car il peut évoluer avec les élèves. Ces pays sont l'Angleterre, l'Autriche, le Danemark, la France, l'Irlande, le Luxembourg et la Pologne.

En Belgique, nous pratiquons deux systèmes éducatifs distincts « *two track approach* ». Les enfants en situation de handicap se retrouvent dans un enseignement ségrégué, les privant d'une vie sociale dans un environnement inclusif. Très peu d'entre eux ont la chance d'être « intégrés » dans une école ordinaire, avec leurs pairs. Dans cette discrimination, la Belgique n'est pas seule. La Suisse, l'Allemagne et les Pays-Bas ont également deux systèmes d'éducation. Ces deux systèmes d'enseignement sont soumis à des règles et des législations différentes.

Quels sont les résultats de l'*integrazione scolastica* en Italie ?

En Italie, la réflexion sur la fermeture des établissements d'enseignement spécialisé, contrairement à bien d'autres pays européens, dont la Belgique, a commencé à la fin des années 70¹⁰. La législation scolaire italienne et le discours pédagogique italien ont créé un cadre positif pour un système basé sur l'inclusion scolaire.

C'est le psychiatre italien Franco Basaglia¹¹ qui a inspiré la réflexion sur le handicap en général. En 1973, il lance la « *psychiatrie démocratique* », mouvement social qui s'étend à toute l'Italie en interpellant les forces politiques et syndicales. Que les personnes handicapées soient placées en institutions et déshumanisées le révoltait. Pour lui, « *l'institutionnalité totale* » portait atteinte aux personnes avec handicap. Il a appelé à la « *désinstitutionnalisation* ». Cela impliquait un changement fondamental, visant à reconnaître la personne comme une qualité et non comme une simple quantité physique ou « *nosographique*¹² » dans un système thérapeutique. Ce mouvement a conduit à la

⁹ La Suède a maintenu ses écoles spécialisées pour les enfants qui ont des déficiences physiques, sensorielles ou mentales sévères.

¹⁰ Rappelons-nous qu'en Belgique, la création d'un enseignement, dit « spécial », date de 1970.

¹¹ Franco Basaglia (1924-1980) était un psychiatre italien critique de l'institution asilaire et fondateur du mouvement de la psychiatrie démocratique.

¹² La nosographie est la description et la classification méthodique des maladies. Elle est également appelée « histoire de la maladie ». <https://fr.wikipedia.org/wiki/Nosographie>

fermeture des asiles de personnes « aliénées », tout comme des classes et écoles spécialisées, ou des hôpitaux psychiatriques pour adultes¹³.

Parallèlement, se sont développées des « structures locales d'aide ou d'accompagnement et de nouveaux supports thérapeutiques [pour] favoriser l'intégration sociale et la reconnaissance du droit à la citoyenneté pour ceux que l'on considérait jusqu'alors comme des *non-personnes*. »

Dès 1977, le droit à l'instruction et à l'intégration en milieu ordinaire est garanti pour tous les enfants en situation de handicap, de l'école maternelle à la fin du secondaire. Ensuite, dans les années 1990, ce droit a été étendu à la crèche et à l'université.

L'*integrazione scolastica* oblige les écoles italiennes à mettre en place un aménagement visant à accueillir des services socio-psychopédagogiques ainsi que des « enseignants de soutien ». Ces derniers font du co-enseignement avec leurs collègues « ordinaires », dans les classes accueillant un ou plusieurs élèves en situation de handicap.

En injectant dans l'Ecole inclusive des moyens importants, l'Italie permet de scolariser, dans l'enseignement ordinaire, quasiment tous les enfants en situation de handicap. Les procédures de reconnaissance du handicap sont rapides. Il suffit aux parents de contacter l'établissement et celui-ci les décharge d'une partie de la procédure, grâce à une plus grande implication des personnels de direction et du conseil de classe.

Les résultats doivent être nuancés, comme dans tous les systèmes scolaires qui ne sont pas réellement inclusifs, même s'ils en ont la volonté. Pour Ianes et Demo (2013), les limites du système se situent du côté des finalités. Selon eux, au lieu de se tourner vers un enseignement de qualité et la participation réelle de tous les élèves à la vie scolaire. Le système s'oriente plutôt vers une série de mesures spéciales correspondant à certains types de publics.

La situation des élèves avec handicap dans les écoles italiennes est bien connue. On a parlé notamment des enseignants de soutiens qui permettent à ces élèves une meilleure intégration. Mais elle est plus compliquée pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou des troubles du comportement (Ciambrone, 2018). Ceux-ci étaient placés dans des « classes différenciées » jusque dans les années 1990. Ces classes ont été officiellement abolies en 1977 mais n'ont été réellement supprimées qu'en 1992. Ces élèves sont catégorisés comme élèves « à besoins éducatifs particuliers », mais leur statut n'a été reconnu qu'en 2010. Il faut noter que l'on pratique encore de « micro-exclusions » d'élèves dans un système scolaire qualifié d'inclusif par la législation (Slee, 2013).

D'autres auteurs relèvent les inégalités géographiques de traitement des élèves en situation de handicap. L'Italie est un pays à fortes disparités économiques d'une région à l'autre. Il s'y présente des disparités en matière de représentation du handicap. Malgré la loi nationale, « *certaines conceptions de la "malformation", de la "folie" et des anomalies du corps ou du psychisme, relèvent encore, dans le Sud, de la pensée magique* » (Goussot & Canevaro, 2010).

Enfin, il faut également tenir compte du poids de l'église catholique qui considère encore que le handicap est une punition consécutive à une « faute ». Il est un signe de la volonté divine. Selon la conception de chaque enseignant, deux pratiques d'accompagnement en découlent, basées sur la charité ou sur le respect de la dignité des élèves en situation de handicap.

En conclusion, le cas de l'Ecole italienne démontre bien la pertinence de la conception de l'inclusion par l'Unesco : « L'inclusion est un processus ». Et ce processus prend du temps. Il y a des réfractaires,

¹³ A l'exception des instituts pour malentendants ou malvoyants.

des professionnels sans beaucoup de motivations, des personnes handicapophobes¹⁴, que l'on doit convaincre. Ce qui peut prendre plus d'une génération.

Se dire inclusif, c'est se mettre en chemin vers l'inclusion. Or, l'inclusion, c'est notre horizon. Au fur et à mesure que l'on marche, l'horizon recule. On ne l'atteindra jamais. Mais en étant sur le chemin, l'on progresse et pas après pas, l'on devient de plus en plus inclusif. C'est valable pour tout enseignant, pour toute école, pour tout système scolaire.

Comment prend-on en charge le handicap en Belgique francophone ?

Commençons par rappeler que le droit à l'enseignement est garanti par la Constitution belge. Cela signifie que chaque enfant, quels que soient ses spécificités, a le droit d'être scolarisé.

L'histoire de l'enseignement spécialisé éclaire la situation en Fédération Wallonie-Bruxelles. Mais commençons par remonter le temps sur l'origine de la prise en charge éducative des enfants ayant des déficiences sensorielles ou mentales.

1. Le commencement

Cela a commencé au XIXe siècle avec Jean Itard (1774-1838). C'était un médecin français spécialisé dans la déficience auditive et l'éducation spécialisée. Il est essentiellement connu pour son travail dans le cas de l'« enfant sauvage » : Victor de l'Aveyron.

L'enfant, alors âgé de 9 ou 10 ans est aperçu dans le Tarn où il vivait de manière sauvage. Il faudra deux années pour l'attraper. « Il marche à quatre pattes, se nourrit de plantes, est velu, sourd et muet ». Victor est alors considéré comme un malade mental, un idiot de naissance. Il est transféré à Paris où il est livré à la curiosité de la foule et des savants.

En 1801, il est confié au docteur Jean Itard ? C'est celui-ci qui lui donnera le prénom de Victor. Contrairement à tous ceux qui ne croient pas à sa réinsertion sociale, Jean Itard va se mettre au travail afin de lui permettre de s'intégrer dans la société. Jean Itard travaillera cinq années avec Victor mais considèrera comme un échec personnel l'incapacité de l'enfant à parler.

Cette histoire a été adaptée au cinéma dans le film « L'Enfant sauvage » (1970), réalisé par François Truffaut avec Jean-Pierre Cargol dans le rôle de Victor, l'enfant sauvage, et Truffaut lui-même dans celui du docteur Itard. A voir ou à revoir.

Jean Itard a eu de multiples collaborateurs, dont Edouard Séguin, pédagogue français. Itard le convainc de se consacrer à l'éducation des personnes ayant une déficience intellectuelle. Vers 1840, il crée la première école destinée à l'éducation des « *déficients intellectuels* ». Il a écrit et publié, notamment, ce qui est considéré aujourd'hui comme le premier manuel systématique sur les besoins particuliers des enfants avec une déficience intellectuelle « *Traitement moral, Hygiène et Education des idiots.* »

Cela lui a valu d'être surnommé « l'instituteur des idiots ». N'étant pas reconnu en France, il émigre aux Etats-Unis où il crée son propre modèle d'écoles, dédiées au traitement des « handicapés mentaux ». Il publiera encore plusieurs ouvrages sur la question.

¹⁴ Wikipedia : Handicapophobie – Aversion, traitement défavorable contre les personnes vivant un handicap, physique ou mental.

En Belgique aussi quelques écoles pionnières vont s'ouvrir pour soigner les personnes handicapées.

Jean-Baptiste Pouplin, un instituteur belge d'origine française, a fondé une des premières écoles pour sourds-muets sur le continent européen, plus précisément, à Liège. En 1819, il accueille dans sa classe 19 élèves sourds-muets. Deux ans plus tard, l'école de Pouplin devient l'« Institut des sourds-muets », qui vit toujours et est devenu l'actuel « Institut Royal pour Handicapés de l'Ouïe et de la Vue ».

Seize ans plus tard, en 1835, la Congrégation des Sœurs de la Charité fonde l'Institut Royan pour Sourds et Aveugles à Uccle, dans un parc de 5 hectares.

Il faudra attendre 1905 et le XXe siècle, pour qu'Ovide Decroly organise à Bruxelles une école pour les « *enfants irréguliers* ». Ovide Decroly refusait de parler d'« *anormaux* » ou de « *handicapés* », leur préférant le terme d'« irréguliers ». C'est ainsi qu'il fondera l'« *Institut d'enseignement spécial pour enfants des deux sexes* ». Ces enfants *irréguliers* sont libres et sont éduqués avec les trois enfants d'Ovide Decroly et de son épouse Agnès Guisset. Progressivement, il met en place une pédagogie active innovante, soutenue par une approche scientifique de la psychologie de l'enfant. En 1907, il fondera l'École Decroly et l'élargira aux élèves « *normaux* ».

Enfin, en 1914, l'obligation scolaire impose aux communes d'organiser des classes pour « *enfants faiblement doués ou arriérés ou pour enfants anormaux* ».

Depuis cette date, nous avons un système ségrégué, c'est-à-dire que nous avons deux systèmes d'enseignement. Le premier est un système d'enseignement « ordinaire » et le second est un système d'enseignement « spécialisé ». Les législations sont différentes.

2. L'enseignement « spécial »

Dans les années 60, des associations de parents d'enfant ayant un handicap intellectuel ou un handicap physique militent pour que l'on s'occupe efficacement de leurs enfants. Depuis la fin de la guerre, la population scolaire était en augmentation. C'était l'époque de la « massification » de l'enseignement et des écoles s'ouvraient. Ces associations demandaient qu'on en ouvre pour leurs enfants à besoins spécifiques.

C'étaient les Golden Sixties, l'Etat avait de l'argent, l'enseignement « spécial » fut créé. La loi du 6 juillet 1970 sur l'enseignement spécial, assure la mise en place d'un enseignement spécial autonome, donc ségrégué, pour les élèves « *aptés à suivre un enseignement mais inaptés à le suivre dans une école ordinaire* ».

3. L'enseignement « spécialisé »

Le Décret Missions du 24 juillet 1997, ainsi que le Décret organisant l'enseignement spécialisé du 3 mars 2004, modifié le 5 février 2009, ont défini les missions prioritaires des enseignements fondamentale et secondaire. Ils ont précisé que l'enseignement spécialisé ou intégré est destiné aux « enfants et aux adolescents qui, sur base d'un examen multidisciplinaire, doivent bénéficier d'un enseignement adapté en raison de leurs besoins spécifiques et de leurs possibilités pédagogiques. Pour assurer cette mission, 8 « types » d'enseignements spécialisés sont créés :

L'enseignement de type 1 est destiné aux enfants qui ont un retard mental léger.

L'enseignement de type 2 est destiné aux enfants qui ont un retard mental modéré à sévère.

L'enseignement de type 3 est destiné aux enfants qui ont des troubles du comportement

L'enseignement de type 4 est destiné aux enfants qui ont des déficiences physiques

L'enseignement de type 5 est destiné aux enfants malades ou hospitalisés

L'enseignement de type 6 est destiné aux enfants qui ont une déficience visuelle

L'enseignement de type 7 est destiné aux enfants qui ont une déficience auditive

L'enseignement de type 8 est destiné aux enfants présentant des troubles instrumentaux (problèmes de développement du langage, de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture ou du calcul, sans retard mental, de troubles physiques comportemental ou sensoriel).

4. L'intégration

Le Décret de 2009 a permis à tous les élèves – hormis ceux qui sont malades ou hospitalisés – d'être intégrés dans l'enseignement ordinaire grâce à un projet d'intégration qui est rédigé entre 4 structures : les deux écoles (ordinaire et spécialisé) et les deux CPMS¹⁵ (ordinaire et spécialisé). Des services d'aide à l'intégration sont subsidiés pour soutenir les processus d'intégration des élèves âgés de 6 à 20 ans.

Il existait 4 types d'intégration individuelle : l'intégration totale permanente ou temporaire et l'intégration partielle permanente ou temporaire. La collaboration entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire consiste à un accompagnement de 4 heures par semaine de chaque élève en intégration (8 heures par semaine pour l'accompagnement des élèves du 3^e degré du secondaire ordinaire).

Grâce à ce décret, les enfants avec une déficience intellectuelle ou un trouble du comportement pouvaient bénéficier d'une intégration temporaire totale. Oui, nous avons bien écrit « pouvaient ». Malheureusement, la Fédération Wallonie-Bruxelles a besoin d'argent et l'intégration temporaire totale coûtait trop cher.

La forte augmentation du nombre d'élèves en intégration n'a pas eu d'impact sur la diminution de la part du nombre d'élèves dans le spécialisé. Les écoles ordinaires continuaient à orienter vers le spécialisé. Cette augmentation était de 17% étalée sur les dix années où a existé l'Intégration temporaire totale. Cela a représenté une augmentation du budget de la FWB passant d'environ 15M€ en 2014-2015 à un budget de 52M€ en 2019-2020.

La solution trouvée par le Gouvernement de la FWB a été de supprimer l'Intégration temporaire totale. De cette manière, sur 5 années, le budget allait diminuer progressivement, jusqu'à disparition complète. A la place la FWB a installé des Pôles territoriaux qui grandiront progressivement en fonction de la diminution des élèves en intégration, autre que pour des troubles sensorimoteurs¹⁶.

Et tant pis pour les enfants les plus fragiles. Pour pouvoir bénéficier à l'avenir d'une intégration, ils devront passer au moins un an dans l'enseignement spécialisé. Et l'école spécialisée aura le dernier mot. Si elle craint de perdre des heures enseignant en intégrant un enfant dans l'ordinaire, elles auront tout-à-fait le droit de refuser à celui-ci de vivre une vie ordinaire, dans un milieu ordinaire, avec des copains ordinaires.

Comme nous l'avons vu en début de cette analyse, cette décision est contraire au Droit fondamental et aux Droits des enfants en situation de handicap. D'ailleurs, le Comité européen des droits sociaux a

¹⁵ Centre psycho-médico-social.

¹⁶ Troubles sensorimoteurs : troubles qui relèvent à la fois des fonctions sensorielles (handicaps auditifs et visuels, notamment) et de la motricité (difficultés à se mouvoir, se déplacer, ...)

condamné la Belgique, et plus précisément la Fédération Wallonie-Bruxelles (FBW), pour le manque d'efforts déployés en faveur de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap intellectuel¹⁷.

La création des Pôles territoriaux part du constat que les enseignants de l'ordinaire ne savent pas mettre en place des aménagements raisonnables. Ils ont donc besoin d'aides. Les Pôles territoriaux devraient donc permettre d'assurer une prise en charge des élèves à besoins spécifiques (hors déficiences mentales et/ou comportementales) dans toutes les écoles de l'enseignement ordinaire.

5. Le rêve de l'École inclusive

La FWB est encore loin de l'inclusion. Le Pacte pour un enseignement d'excellence la confond encore avec l'intégration. Faudra-t-il espérer un Nouveau Pacte en 2030 pour espérer voir le système scolaire de venir réellement inclusif... 15 ans plus tard ?

Les écoles ordinaires, ne souhaitant plus accueillir un élève en situation de handicap continuent à proposer aux parents une orientation vers l'enseignement ségrégué. Ceux-ci peuvent refuser, mais quelle alternative ont-ils ? Les Pôles territoriaux sont destinés – en principe – aux seuls élèves diagnostiqués « à besoins spécifiques » ou avec déficience sensorimotrice. Les enfants avec déficience intellectuelle ou comportementale n'étant – en théorie – pas pris en charge. Et, même, si l'on sait que des Pôles territoriaux ont décidé de ne pas faire de différences entre les élèves, ils n'auront jamais les moyens de remplacer l'accompagnement que le spécialisé donnait avant 2020.

Les notions d'exclusion, de ségrégation, d'intégration, d'inclusion, d'école inclusive ne sont comprises, pas intégrées par la majorité des actrices et acteurs du système scolaire de la même manière. Encore moins par les parents. S'il est vrai que, sur le plan international, il n'y a pas d'unanimité dans la définition de l'éducation inclusive, parce qu'elle est étroitement liée à des considérations politiques, sociétales, historiques et pédagogiques (Hyatt & Hornby, 2017 ; Beaucher, 2012), il semble qu'il en soit de même dans un quasi-marché scolaire où chaque école a sa liberté pédagogique. Et tant pis si, pour cela, on discrimine les plus fragiles d'entre les plus fragiles.

Certaines écoles mettront davantage l'accent sur la scolarisation des élèves en situation de handicap dans « l'école ordinaire », d'autres, sur la scolarisation de tous les élèves (dont les élèves à besoins particuliers), voire encore sur les aspects juridiques (le droit à l'éducation pour tous les élèves). L'accessibilité ou l'implication des élèves dans l'école inclusive seront également un frein ou un moteur. Le fait d'être une école d' « élite » (ségrégative) ramènera probablement la vision de l'École inclusive au niveau *minimum minimorum*¹⁸. Parmi les plaintes que nous recevons régulièrement, certaines se gaussent de refuser de mettre en place des aménagements raisonnables pour des raisons bidon : manque de temps, manque de formation de l'enseignant, cela discriminerait les élèves qui n'auraient pas ces aménagements raisonnables, etc.

Pourtant, les définitions existent et sont définies par les Conventions internationales citées au début de cette étude. Le Comité des Personnes handicapées, les a rappelées en 2016 :

« On parle d'**exclusion** lorsque l'accès à une quelconque forme d'éducation est empêché ou refusé, directement ou indirectement.

¹⁷ <https://www.rtb.be/article/la-belgique-condamnee-pour-manque-d-inclusion-scolaire-des-enfants-porteurs-d-un-handicap-intellectuel-10689057>

¹⁸ En latin, *le minimum des minims*, le degré le plus bas, le plus petit élément.

On parle de **ségrégation** lorsque des enfants handicapés sont scolarisés dans des établissements spécifiques, conçus ou utilisés pour accueillir des personnes ayant un handicap particulier ou plusieurs handicaps, et qu'ils sont privés de contact avec des enfants non handicapés.

On parle d'**intégration** lorsque des enfants handicapés sont scolarisés dans des établissements d'enseignement ordinaires, dans l'idée qu'ils pourront s'adapter aux exigences normalisées de ces établissements. [...] l'intégration ne garantit pas automatiquement le passage de la ségrégation à l'inclusion.

On parle d'**inclusion** dans le cas d'un processus de réforme systémique, impliquant des changements dans les contenus pédagogiques, les méthodes d'enseignement ainsi que les approches, les structures et les stratégies éducatives [...] Si elle ne va pas de pair avec des changements structurels [...], la scolarisation d'enfants handicapés dans des classes ordinaires ne relève pas de l'inclusion. ¹⁹»

Serge Ebersold (2009), a résumé l'évolution du terme « inclusion ». « Si à l'origine le terme d'inclusion soulignait la volonté de scolariser les enfants présentant une déficience ou un trouble d'apprentissage en milieu ordinaire, il désigne désormais l'exigence faite au système éducatif d'assurer la réussite scolaire et l'inscription sociale de tout élève indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales. Sa consécration dépasse en cela largement la question du handicap et de la scolarisation d'un groupe minoritaire »

Comment permettre à tous les élèves d'apprendre dans l'École inclusive ?

Commençons par le début. L'école doit s'approprier une pratique inclusive sans laquelle il est vain d'espérer accueillir toutes les différences et leur permettre d'évoluer le plus loin possible.

Se lancer sur le chemin de l'inclusion, c'est aussi se mettre en péril, comme lorsqu'on se met en route sur n'importe quel chemin de randonnée. Quel temps aurons-nous, comment nous équiper pour le chaud, pour le froid, pour la pluie ; quelles chaussures mettre, quel ravitaillement prendre, quel poids maximal porter sur le dos, etc ?

Pour des enseignant.e.s, cela se traduit des craintes associées aux pratiques inclusives, à la transformation de leur rôle, à l'apprentissage du réel travail collaboratif entre eux, mais aussi avec les intervenants et intervenantes extérieur (CPMS, Pôles territoriaux, associations d'accompagnement, orthopédagogues, professionnel.le.s du handicap, des 'dys', mais aussi avec les parents, etc.). Leur sentiment de compétence sera mis à rude épreuve. La formation continue sera également questionnée.

Passer de l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion nécessite un changement de paradigme éducationnel : « Le paradigme du groupe-classe, traditionnellement conçu comme « 1 X 30 » (un groupe relativement homogène de 30 élèves), est appelé à être remplacé par une nouvelle conception du groupe-classe, qu'on pourrait illustrer par la phrase mathématique de « 30 X 1 » (30 fois 1 ou 30 apprenants individuels) On peut décrire sommairement le défi que pose l'implantation d'une pédagogie de l'inclusion, en disant que cela revient à passer du « 1 X 30 » au « 30 x 1 » ! »

L'inclusion scolaire agit sur trois fronts :

- Elle est inconditionnelle et automatique. C'est une philosophie du rejet zéro et dont s'interdit toute forme de rejet.

¹⁹ Comité des droits des personnes handicapées (2016). Observation générale n° 4 relative au droit à l'éducation inclusive. Genève : ONU

- Elle ne conçoit qu'un seul placement pour tous les élèves, soit la classe ordinaire, quelles que soient les capacités intellectuelles, comportementales, ou les particularités de fonctionnement des élèves avec handicaps ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation.
- Elle vise une intégration pédagogique optimale ; d'une part, en intégrant le maximum de contenus d'apprentissage des programmes d'études ordinaires, d'autre part, en favorisant la participation active des élèves en difficulté aux activités d'apprentissage de la classe.

Il est donc de mettre en place une véritable pédagogie de l'inclusion qui imposera des transformations pédagogiques validées et indispensables. Ce modèle doit permettre la gestion des différences tout en répondant aux besoins particuliers des élèves. Ce modèle, doit faire appel à des pratiques communes pouvant bénéficier à la fois aux élèves en situation de handicap, mais aussi à tous les autres élèves de la classe.

La mise en place de ces pratiques repose sur la coopération entre les différent.e.s intervenant.e.s scolaires et entre les élèves. Ceci, tant sur la reconnaissance de la prise en compte de l'individualité de chaque élève, sur leur pleine participation, le développement de leur autonomie et enfin, sur une pédagogie active favorisant la construction et l'assimilation des savoirs.

Ces pratiques devront, pour certain.e.s élèves en situation de handicap en difficulté, être accompagnées d'interventions ou d'accompagnement spécialisé.

La pédagogie de l'inclusion est apparue dans les années 1990 (Stainback et Stainback, 1992). Elle proposait une approche complètement différente de celle de l'intégration. L'inclusion adopte une philosophie éducative qui exclut toute forme de rejet, donnant mission aux écoles de répondre aux besoins éducatifs de tout.e.s les élèves. Il s'agit d'un modèle pédagogique qui repose sur le postulat d'éducabilité : chaque élève est unique et tous peuvent être éduqué, qu'il peut apprendre, progresser – et s'émanciper comme personne relationnelle, aussi libre, autonome et heureuse que possible.

Les écoles et les pratiques pédagogiques d'apprentissage veillent à ce que chaque élève reçoive une éducation adaptée à ses besoins et ses compétences personnels.

Un modèle d'inclusion totale

Ce modèle est loin d'être nouveau. Il remonte au début du siècle, mais on sait combien l'Ecole en FWB a du mal à regarder au-delà de nos frontières. Rien que la pratique du redoublement en est la preuve. Nous sommes la région de l'OCDE où cette pratique est – de loin – la plus pratiquée.

Ce modèle d'inclusion totale a été établi en 2002 par Raymond Vienneau et comprend cinq composantes :

- la normation optimale de l'expérience de scolarisation de chaque élève ;
- une participation pleine et entière de chaque enfant à la vie sa communauté d'appartenance, y compris à sa communauté d'apprenantes et d'apprenants ;
- l'individualisation optimale du processus d'enseignement-apprentissage ;
- la reconnaissance de la contribution unique et irremplaçable de chacune et de chacun au développement et à l'épanouissement de cette communauté d'apprenantes et d'apprenants ;
- l'accès de chaque élève aux ressources et aux milieux d'apprentissage les plus favorables à son développement intégral et tant que personne.

Le tableau suivant reprend chacune des cinq composantes du modèle en précisant les implications éducatives de chacune d'elles.

Composantes et implications éducatives de l'inclusion

Composantes	Implications éducatives de l'inclusion
1. Normalisation	1.1. accès aux activités offertes par sa communauté (intégration communautaire) ;
	1.2. inscription à l'école de son quartier ou de son village (intégration physique) ;
	1.3. accès aux activités sociales, culturelles, sportives de son choix parmi les activités organisées par l'école (intégration sociale) ;
	1.4. inscription dans un groupe-classe d'élèves de son groupe d'âge ou le plus près possible de son groupe d'âge (intégration pédagogique) ;
	1.5. programmes et services éducatifs offerts à tous les élèves par la même unité administrative (intégration administrative).
2. Participation	2.1. participation à la vie communautaire et à la vie sociale de l'école encouragée et soutenue par le milieu (cercle d'amis) ;
	2.2. participation optimale de chaque élève aux activités d'apprentissage vécues en classe ou à l'extérieur de la classe.
3. Individualisation	3.1. individualisation maximale des contenus d'apprentissage pour chaque élève ;
	3.2. individualisation du processus d'enseignement-apprentissage à travers l'utilisation de stratégies et de techniques d'enseignement variées ;
	3.3. individualisation de la démarche évaluative pour tenir compte des particularités de fonctionnement pouvant influencer la mesure des apprentissages
4. Unicité	4.1. sensibilisation de la classe au vécu des élèves en difficulté (activité pour comprendre le vécu d'un élève avec handicap visuel) ;
	4.2. valorisation du caractère unique de chaque élève (dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle, sociale et culturelle) ;
	4.3. mise en valeur des particularités en vue d'enrichir les expériences d'apprentissage de la classe (apprentissage du braille).
5. Intégralité	5.1. équilibre entre les divers types de savoirs visés ;
	5.2. équilibre entre les pôles d'autonomisation et de socialisation ;
	5.3. équilibre entre les domaines de développement (prise en compte de toutes les dimensions de la personne).

Au moins trois de ces composantes abordent la dimension pédagogique de l'inclusion :

- La composante de la participation : exigence d'une participation optimale de chaque élève aux activités d'apprentissage vécues par le groupe-classe
- La composante d'individualisation du processus d'enseignement-apprentissage, composante au cœur même du modèle pédagogique
- La composante du développement intégral, dont les objectifs rejoignent les préoccupations des militants de l'approche humaniste en éducation.

La dimension pédagogique de l'École inclusive

L'inclusion scolaire est-elle compatible avec les attentes d'efficacité de notre système scolaire ? Les parents et les responsables politiques qui ne connaissent pas grand-chose aux recherches en sciences de l'éducation et à ce qu'est l'École inclusive ne vont-ils pas parler de « nivellement par le bas » ? La question mérite d'être posée.

Nombre d'enseignants et de directions d'école (voire de membres de P.O.²⁰) pensent que des classes homogènes sont plus efficaces. Elles permettraient de limiter les stratégies d'enseignement et donc de transmettre de meilleurs apprentissages scolaires. Surtout aux élèves qui ont un « bon » niveau. Des parents issus de milieux socialement favorisés vont dans le même sens. Il leur semble qu'enseigner à leurs enfants qui n'ont pas de difficultés spécifiques d'apprentissages ou étant en situation de handicap, permettrait de mettre en place de meilleures stratégies d'enseignement. A l'inverse, rendre les écoles inclusives impacterait très probablement les apprentissages de leurs enfants.

Voyons ce qu'en dit la littérature scientifique. Les recherches sur l'école inclusive et ses résultats remontent à plus de 20 ans et ses résultats sont parlants.

Le classement des élèves en groupes homogènes (les '*forts*' avec les '*forts*', les '*faibles*' avec les '*faibles*') est, non seulement, largement ségrégatif, mais est critiqué par la recherche sur trois points essentiels : l'absence de gain concernant l'efficacité, le caractère inéquitable de ce groupement et enfin sa contribution à la ségrégation des publics scolaires souvent déjà marginalisés (Dupriez, Draelants, 2004).

Organiser des classes de niveaux scolaires n'améliore pas la moyenne générale de l'ensemble des élèves. Le fait de pousser les élèves prétendument « *forts* » à devenir encore meilleurs n'améliore pas la moyenne générale de l'ensemble des élèves. Au contraire, cela augmente la perte de performance chez les plus faibles.

Si les élèves prétendument « *forts* » profitent des classes hétérogènes, les élèves étiquetés « *faibles* » en pâtissent. La constitution de classes homogènes contribue à amplifier l'écart qui existe entre les prétendument « *forts* » et les prétendument « *faibles* ». A l'opposé, les classes homogènes contribuent à le réduire : elles sont bénéfiques aux élèves ayant le plus de difficultés sans porter préjudice aux autres élèves (Crahay, 1997).

Dans une classe homogène, les élèves reçoivent la même qualité d'enseignement. Par contre, dans des classes homogènes, les élèves prétendument « *forts* » bénéficient d'enseignants qui, conscients des aptitudes élevées de leurs groupes-classes, se montent exigeants et avancent à un bon rythme dans la matière. Par contre, les groupes composés d'élèves injustement étiquetés de « *faibles* » se retrouvent généralement face à des enseignants quelque peu sceptiques quant à leurs capacités d'apprentissage. Ils reçoivent un enseignement moins exigeant ou de moindre qualité ; notamment, on leur impose moins de matière à étudier. Conséquence logique de ceci : en cours d'année, les premiers bénéficient d'opportunités d'apprentissage bien plus importantes que les seconds. En revanche, dans les classes hétérogènes ceux-ci bénéficient du même enseignement que les prétendument « *forts* » et l'écart ne se creuse pas.

Enfin, le groupement homogène peut participer à la ségrégation scolaire de publics déjà marginalisés (les enfants en situation de handicap, issus de milieux populaires, migrants, ...), tandis que les élèves plus favorisés sur le plan socioculturel et socioéconomique tendent à entretenir leur domination dans

²⁰ Pouvoirs organisateurs

le système. Ils n'y sont pas entrés avec les mêmes acquis. Le classement par niveaux va sirfavoriser ces élèves déjà choyés par le système.

Pour celles et ceux qui pensent que l'inclusion c'est parachuter des enfants en situation de handicap dans une classe ou une école, cela ne fait en rien une classe ou une école inclusive, sauf y placer un.e élève avec handicap ou en difficulté. Le seul placement physique de l'élève avec handicap dans une classe ordinaire constitue une condition nécessaire mais non suffisante en soi, pour une inclusion scolaire réussie.

En ce qui concerne la comparaison entre inclusion scolaire et « classes à visée inclusive » ou écoles spécialisées, la recherche montre clairement que le groupement des élèves à besoins spécifiques (écoles spécialisées) est moins efficace que la scolarisation en classe ordinaire (Tremblay, 2012)

Il ne suffit pas de se déclarer inclusif, mais d'en posséder toutes les caractéristiques. Une école inclusive doit être plus efficace que tous les autres types de scolarisation. La recherche a démontré que la scolarisation en classe inclusive est plus efficace pour les élèves en situation de handicap qu'un enseignement en enseignement spécialisé.

La différence entre l'intégration scolaire et l'inclusion réside dans la dimension pédagogie de celle-ci. C'est faire le choix de travailler à la transformation du système éducatif de manière à augmenter sa capacité de répondre aux besoins de tous les élèves. La mise en place d'une pédagogie inclusive permet précisément de venir en soutien à tous les élèves. Et donc de faire progresser encore plus tou.te.s les enfants et tou.te.s les jeunes.

Des pratiques efficaces

De nombreuses études, essentiellement anglo-saxonnes, ont mis en lumière les pratiques efficaces d'écoles pratiquant l'inclusion scolaire.

Sur le plan humain, du bien-être, du plaisir d'aller à l'école ou d'y enseigner, (Arceneaux, 1994 ; Gallucci, 1997 ; Slee et Weiner, 2001) Morefield (2002) relèvent 12 spécificités communes aux écoles inclusives efficaces :

- un leadership fort et très humain exercé par la direction de l'école ;
- un but commun partagé par tous les intervenants et intervenantes ;
- un environnement où l'on se sent aimé et protégé ;
- un sentiment de responsabilité partagée (tous les adultes sont responsables de tous les élèves)
- un climat disciplinaire ferme, juste, cohérent et positif ;
- des attentes élevées pour chaque élève ;
- un personnel qui croit que l'enseignement est une « vocation », pas un simple métier ;
- un curriculum multiculturel qui s'intègre dans les activités quotidiennes ;
- d'excellentes pratiques pédagogiques ;
- une croyance ferme dans l'importance du rôle des parents ;
- une approche faisant la promotion d'une bonne santé mentale ;
- un environnement physique agréable, propre et esthétique.

Le sixième critère permet de rassurer celles et ceux qui pensent que l'école inclusive nivèle par le bas. Dans toute pédagogie active, les objectifs sont bien de pousser tous les élèves le plus loin possible. Parfois, en fonction de leurs capacités moindres, mais sans que cela n'impacte les autres élèves. La quête d' « excellence » ou de normes élevées doit être une préoccupation de toute école inclusive.

D'autres chercheurs (ex : Forness, 2001 ; Hattie, 2009 ; Slavin et Lake, 2008 ; Mitchell, 2008 ; Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010) ont, quant à eux, pu définir sur base de méta-analyses et de recensions, des pratiques pédagogiques universelles efficaces pour les élèves en situation de handicap scolarisés dans des classes ordinaires²¹ :

- l'enseignement explicite ;
- l'enseignement de stratégies mnémoniques ;
- l'enseignement de stratégies métacognitives ;
- le tutorat entre élèves ;
- l'enseignement réciproque ;
- l'apprentissage coopératif ;
- l'enseignement stratégique ;
- l'évaluation formative ;
- l'intervention précoce, etc.

Ces pratiques nous viennent, pour nombre d'entre elles, de l'autre côté de l'Atlantique où elles ont pu prospérer durant des décennies, sans percoler chez nous. C'est grâce aux maisons d'éditions de livres pédagogiques québécoises que, progressivement, ces pratiques nous sont parvenues. Mais elles ont encore beaucoup de mal à entrer dans les écoles. Tremblay (2020) signale que de nombreux ouvrages sur ces pratiques sont disponibles en langue française. Il ajoute que « des pratiques axées sur des dimensions psychosociales, utilisées au niveau de la vie de l'école et de la classe comme la culture scolaire, la qualité de l'environnement et le climat de la classe (Mitchell, 2008) sont également considérés comme efficaces par la recherche en Education.

Toutes les pratiques citées ci-dessus présentent un caractère universel. C'est-à-dire que leur mise en place seraient tout aussi efficaces pour les élèves en situation de handicap que pour les élèves qui ne présentent pas de difficultés d'apprentissages (Torgensen, 2000 ; Cook et Schirmer, 2003). Ces pratiques efficaces bénéficient à tous les élèves (Tremblay, 2012 ; Thomazet, 2008).

Une pédagogie coopérative²²

Une véritable pédagogie de l'inclusion est avant tout une pédagogie coopérative. Il en existe de nombreuses. La coopération est au cœur de l'inclusion et doit se développer dans tous les domaines : au niveau des équipes pédagogiques, de leur collaboration avec d'autres professionnels, mais également entre apprenants et entre enseignants et apprenants, ainsi qu'entre enseignants et parents.

Une véritable pédagogie de l'inclusion repose tout d'abord sur la coopération et sur la prise en compte du caractère unique de chaque apprenant. Elle est axée sur la participation de tous les élèves et sur l'acquisition progressive d'une autonomie dans tous les domaines (apprentissage, comportements, accessibilité, etc.), ainsi que sur la participation, tant aux apprentissages, qu'à la vie de la classe, de l'école, dans l'élaboration des règles du vivre ensemble et de la construction de l'école inclusive.

Enfin, c'est enfin une pédagogie qui favorise la construction et l'intégration des savoirs pour tous les apprenants, en fonction de leurs capacités sachant que celles-ci progresseront toujours en fonction de l'acquisition de nouveaux savoirs.

²¹ Citées par Philippe Tremblay (2020), Ecole inclusive. Conditions et application. Ed. Academia L'Harmattan.

²² <https://www.ligedroitsenfant.be/3017/pour-une-ecole-inclusive-lapprentissage-cooperatif/>

Johnson et Johnson (1982, 1982) ont démontré – cela fait plus de 40 ans – que l'apprentissage coopératif favorisait l'apprentissage et le développement social chez tous les élèves, qu'ils soient avec ou sans difficultés, lorsque ceux-ci sont réunis au sein d'équipes hétérogènes coopératives. Dans ces équipes, l'on travaille ensemble afin d'atteindre un/des objectif.s commun.s, mais aussi en s'entraidant dans la poursuite de résultats d'apprentissages propres à certains élèves.

Un des premiers bénéfices que l'on remarque quand on met en place dans sa classe des équipes coopératives, c'est l'accroissement de l'implication des élèves dans les apprentissages. Ils se sentent responsabilisés et, s'ils continuent à craindre l'échec, ce n'est plus sur le plan individuel. Au contraire, cela les motive pour mieux faire réussir l'apprentissage collectif. Aucun élève n'a envie d'être tenu pour responsable d'un échec collectif, fût-il momentané.

Sur le plan cognitif, l'interaction stimule l'activité cognitive dans l'apprentissage de concepts complexes. Les élèves s'apprennent les uns aux autres, et les uns des autres, en utilisant différentes méthodes : par la discussion, l'exemple, la confrontation de points de vues différents, de raisonnements adéquats ou inadéquats, ou encore la reformulation pour favoriser la compréhension des autres qui favorise l'intégration dans la mémoire.

Sur le plan social, la coopération établit des relations sociales plus harmonieuses entre personnes ayant des spécificités ou provenant de milieux socioculturels différents. Les élèves considèrent davantage les qualités personnelles des autres que ce qui pourrait les différencier sur les plans physiques, ethniques, sociaux, ... On observe l'éclosion d'une identité commune, puisque les apprentissages qu'ils font ensemble sont d'un intérêt commun et se font dans un but commun.

Cette identité commune engendre l'acceptation de la diversité et favorise l'intégration de tous dans un système inclusif, au-delà des appartenances particulières. Les élèves acquièrent ainsi une identité sociale qui les rassemble au lieu de les diviser en groupes distincts.

L'apprentissage coopératif forme les jeunes aux exigences d'une vie dans une société démocratique pluraliste. Les pratiques de la coopération reproduisent, en effet, les conditions de la vie relationnelle dans une société démocratique moderne. Les élèves y apprennent à la fois l'autonomie et la responsabilité via la coresponsabilité de la construction de leurs apprentissages. Ils apprennent également à assumer des rôles sociaux et à prendre des responsabilités dans leur environnement social. Les élèves acquièrent une capacité à dialoguer, à régler des conflits, à confronter des points de vue, à co-construire des aménagements sociaux et à participer à l'élaboration de lois et du vivre ensemble.

La Conception Universelle de l'Apprentissage

Concernant l'élaboration même des programmes d'études adaptés à chaque élève en situation de handicap, Hitchcock, Meyer, Rose et Jackson (2002) suggèrent un modèle de design pédagogique ambitieux, intitulé *Universal Design for Learning (UDL)*, dont l'objectif est de permettre l'élaboration d'un « curriculum non seulement meilleur pour les élèves en difficulté, mais également pour tous les élèves »

Traduite en français sous le label de La Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA), celle-ci s'inspire de *l'universal design* dont l'objectif est de réfléchir, dès les premiers pas du projet, aux difficultés qui pourraient se présenter aux utilisateurs potentiels. Cela permet d'établir des plans

proactifs qui répondent à un besoin avant même que celui-ci ne se manifeste (ascenseur, mains courantes, rampes d'accès, panneaux en braille, etc.).

LA CUA prend exemple sur ce concept pour prévoir la planification rigoureuse des difficultés qui pourraient se présenter afin de mettre en place préalablement les aménagements pédagogiques, organisationnels et physiques qui seront indispensables pour permettre à tous les élèves d'accéder à tous les apprentissages qu'ils seront capables d'acquérir en enseignement inclusif.

Concernant les ressources permettant d'aider les élèves en difficulté dans leurs apprentissages, Lenz et Schumaker (2003) relèvent trois types d'adaptations susceptibles d'être apportées au matériel pédagogique :

- transformer le matériel existant (réécrire dans un langage plus simple, ajouter des illustrations ou des exemples, etc) ;
- fournir une médiation des contenus étudiés par l'élève (un enregistrement audio fournissant des directives orales ou des explications détaillées) ;
- et enfin, lorsque les deux premiers niveaux d'adaptation ne suffisent pas, choisir un matériel alternatif (un texte de lecture d'un degré de difficulté moindre, un didacticiel adapté aux élèves en difficulté, etc).

Contrairement aux adaptations reprises ci-dessus, les aménagements raisonnables ne modifient pas les programmes d'études. Pour aider les élèves en situation de handicap, des « arrangements » sont élaborés dans la manière de leur présenter les apprentissages ou dans la manière d'évaluer leurs apprentissages. Prenant l'exemple de l'élève mal-voyant, l'arrangement sera d'introduire l'utilisation du braille. Pour un élève avec une dyslexie, on fournira des documents rédigés dans une police adaptée, imprimés sur une feuille jaune. Ou on lui permettra l'usage d'un correcteur orthographique. De même, l'élève ayant une dyscalculie pourra utiliser une calculatrice.

Des interventions spécialisées

L'application de stratégies et de techniques pédagogiques qui tiennent compte de l'individualité de chaque élève permettra de spécialiser progressivement l'enseignement ordinaire. Il est donc indispensable que chaque élève, quelles que soient ses difficultés, reçoive les adaptations, les aménagements et les modifications (Williams, 2001) nécessaires à un apprentissage de qualité.

Des adaptations des programmes seront nécessaires pour certains élèves. Cela pourra aller d'une diminution du critère visé pour atteindre un apprentissage spécifique (le nombre de mots lus en une minute), à l'allègement des résultats d'apprentissage (reconnaître un triangle parmi d'autres formes géométriques plutôt que d'avoir à préciser la sorte de triangle), jusqu'à la suppression de certains objectifs considérés non indispensables ou de niveau trop difficile (Vienneau, 2006).

Les enseignants ordinaires ne disposent pas de l'expertise de leurs collègues de l'enseignement spécialisé. Adapter son enseignement à différents élèves en situation de handicap, présentant des différences catégorielles (déficience physique, intellectuelle, sensorielle, 'dys », ...) n'est pas évident au début. C'est l'occasion de quitter l'approche médicalisant, c'est-à-dire le modèle médical du handicap (ce qui empêche une personne en situation de handicap de s'intégrer dans la société), pour se baser sur le modèle social du handicap (quelles sont les compétences de cette personne sur lesquelles nous pouvons nous appuyer pour l'aider à progresser). Cela permettra de ne plus considérer

les élèves en situation de handicap comme étant objets de pitié, mais comme sujets de droits. Cela permettra un changement de pratiques.

Pour le faire, Tremblay (2020) propose deux pistes possibles : la formation/accompagnement et le coenseignement. La coopération entre l'enseignant ordinaire et un enseignant ou un professionnel spécialisé (orthopédagogue, par exemple) peut permettre aux classes ou écoles inclusives de se spécialiser progressivement (Hagtvet, 2009 ; Johnsen, 2011 ; Pijl et Meier, 1997).

Tremblay (2012) définit le coenseignement « *comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux ou de plusieurs enseignants se partageant les responsabilités éducatives pour atteindre les objectifs spécifiques. Cette collaboration peut fonctionner à temps partiel (ex : une heure par semaine) ou à temps complet* ». Et de préciser que *le coenseignement vise à maintenir tous les élèves au sein d'un même groupe (même ceux à besoins spécifiques) par un travail de différenciation de l'enseignement. Le coenseignement est ainsi étroitement associé à une conception d'une orthopédagogie (ou d'un enseignement spécial) non pas corrective, mais plutôt qualitative, c'est-à-dire visant à améliorer la qualité de l'enseignement offert à tous les élèves.*

Tremblay cite six configurations du coenseignement :

- L'un enseigne, l'autre observe. Cela permet de prendre des informations sur un ou des élèves du groupe, ou permet à un enseignant débutant à analyser comment mailler leur pratique à celle de leur collègue.
- L'un enseigne, l'autre aide (enseignement de soutien). Un enseignant mène l'activité et cela permet à l'autre enseignant d'aider un ou des élèves en difficulté.
- L'enseignement parallèle. La classe est partagée en deux et chaque enseignant anime une partie plus ou moins importante du groupe-classe. Le contenu est le même mais les méthodes d'enseignement peuvent différer. Les contenus peuvent également être différents et les élèves reçoivent les deux enseignements successivement.
- L'enseignement en ateliers. Les élèves passent successivement d'un atelier animé par un enseignant aux autres ateliers animés par d'autres enseignants. Les élèves en difficultés sont insérés dans de plus petits groupes.
- L'enseignement alternatif. Un enseignant travaille avec la plus grande partie du groupe, tandis que certains élèves clairement identifiés, travaillent dans un petit groupe de soutien, d'apprentissages anticipés, d'enrichissement, de remédiation avec un autre enseignant.
- L'enseignement partagé (enseignement en tandem). Cette collaboration nécessite le plus haut degré de coopération et de confiance entre les deux co-enseignants. Ceux-ci présentent la même activité au groupe-classe, en se partageant les rôles et le travail de manière régulière.

Conclusion

Se dire inclusif en intégrant des enfants à besoins spécifique est tout, sauf de l'inclusion. Sans une pédagogie coopérative, sans pratiques pédagogiques adaptées et efficaces, sans une coopération avec des spécialistes, comme les Pôles territoriaux, les CPMS, les professionnels des 'dys', les associations de soutiens aux personnes en situation de handicap, sans collaboration avec les parents et les familles, sans la mise en place de parcours adaptés jusqu'au terme de la scolarité obligatoire (18 ans), l'école ne peut pas se dire inclusive et ne le sera pas. Nous parlons bien d'un tronc commun jusque 18 ans, sans redoublement et sans échecs.

Notre système scolaire ne fonctionne pas ainsi. Mais si les écoles ont une liberté pédagogique qu'elles ont toujours mal employé, préférant la mettre au service de l'échec, de la sélection des prétendus « meilleurs » et au rejet des prétendus « faibles », elles peuvent aujourd'hui décider, pour les sections qu'elles gèrent, que celles-ci seront pleinement inclusives.

L'École inclusive n'efface ni le handicap, ni les difficultés spécifiques d'apprentissage, pas plus que les vécus parfois difficiles des élèves. Elle ne fait pas disparaître, non plus, leurs besoins éducatifs particuliers. Par contre, elle permet à de nombreux élèves de participer à la vie en société avec leurs pairs, sans ne plus être discriminé dans un enseignement ségrégué. De même, ils accèdent à l'apprentissage de la citoyenneté en apportant leur contribution à la vie d'une communauté d'apprenantes et d'apprenants. Dans notre système scolaire exclusif actuel, ils en sont exclus. Selon Vienneau (2004²³), « Ne serait-ce que pour respecter ce droit d'apprendre en compagnie de ses pairs, ne serait-ce que pour les effets positifs de l'inclusion auprès des élèves de la classe ordinaire, les efforts pour généraliser l'implantation d'une pédagogie de l'inclusion méritent d'être poursuivis.

L'École inclusive, si elle l'est réellement, sera la seule voie possible pour rendre notre enseignement efficace pour tous les élèves et non plus ségrégué, discriminant et maltraitant, comme il l'est de nos jours. Il permettra, non seulement, de fournir dans un contexte de classe et d'école ordinaire, les programmes et les services spécialisés nécessaires à l'épanouissement de tous les élèves, qu'ils soient en situation de handicap, avec des difficultés scolaires ou non.

L'École inclusive transformera les approches et les pratiques pédagogiques des enseignantes et des enseignants d'écoles ordinaires, de manière à leur permettre d'atteindre le plus haut niveau d'inclusion pédagogique pour le plus grand nombre d'élèves de l'école. Et ce, indépendamment de leurs capacités intellectuelles ou de leurs particularités de fonctionnement.

C'est le système d'éducation tout entier qui profitera des modifications nécessaires pour répondre aux besoins éducatifs des élèves en situation de handicap. En effet, « *si l'on parvient à créer une situation d'apprentissage efficace pour les élèves avec handicaps à l'intérieur de l'enseignement ordinaire, on prépare en même temps un contexte éducatif idéal pour tous les élèves* » (Van Steenlandt, 1995, p 4²⁴).

²³ Vienneau, R (2004) « Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social », dans N Rousseau et S Bélanger (dir), La pédagogie de l'inclusion scolaire, Québec, Presses de l'Université du Québec, p 125-152

²⁴ Van Steenlandt, D (1995) « L'UNESCO et l'éducation spéciale », Inclusion International, 1, p 4-6

Bibliographie

Arceneaux, M C (1994) A Secondary School Experience : Is It Inclusion or Is It School Reform ? (ERIC Document Reproduction Service No ED381 960).

Beaucher Hélène (2012). La scolarisation des élèves en situation de handicap en Europe, Crid (Centre de ressources et d'ingénierie documentaire), Centre international d'études pédagogiques.

Caraglio Martine & Gavini Christine (2018). L'inclusion des élèves en situation de handicap en Italie. Paris : Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche.

Ciambrone Raffaele (2018). Des classes différenciées aux besoins éducatifs spéciaux. L'évolution du modèle inclusif en Italie. La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, n° 82, p. 171-183.

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquées sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35.

Clark, C , A Dyson, A Millward et S Robson (1999) « Theories of inclusion, theories of schools : Deconstructing and reconstructing the inclusive schools », *British Education Research Journal*, 25, p 157-177

Cook, B.G., Schirmer, B.R. (2003). What Is Special About SPecial Education ? Overview and Analysis. *The Journal of Special Education*, 37(3), 200-205.

Coenen, Jean-Pierre (2019). Pour une école inclusive : l'apprentissage coopératif. Ligue des Droits de l'Enfant : <https://www.liguedroitsenfant.be/3017/pour-une-ecole-inclusive-lapprentissage-cooperatif/>

Coenen, Jean-Pierre (2019). En marche vers une Ecole inclusive. Le postulat d'éducabilité. Ligue des Droits de l'Enfant : ¹ <https://www.liguedroitsenfant.be/2813/en-marche-vers-une-ecole-inclusive-le-principe-deducabilite/>

Crahay, Marcel (1997). Une école de qualité pour tous, Labor, p 55-56

D'Alessio Simona (2011). Inclusive education in Italy. A Critical analysis of the policy of integrazione scolastica. Rotterdam : Sense Publishers

Dragonnet François, « Le docteur Itard entre l'énigme et l'échec », préface à Jean Itard, *Victor de l'Aveyron*, éditions Allia, Paris, 2009, p7.

Dupriez, Vincent ; Draelants, Hughes (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue française de pédagogie*, 148, 145-165.

Ebersold Serge (2015). Accessibilité, politiques inclusives et droit à l'éducation : considérations conceptuelles et méthodologiques. *Alter*, vol. 9, n° 1, p. 22-33.

Ferguson, D L, A Desjarlais et G Meyer (2000) Improving Education : The Promise of Inclusive Schooling, Education Development Center, Newton, MA, National Institute for Urban School Improvement (ERIC Document Reproduction Service No ED441 926)

Feyfant Annie (2016). La différenciation pédagogique en classe. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 113, novembre. Lyon : ENS de Lyon.

Forness, S.R. (2001). *Special Education and related Services : What Have We Learned From Meta-Analysis ?* University of California. Los Angeles Neuropsychiatric Hospital Exceptionality, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.,9(4), 185-197

Galluci, C (1997) *The MESH Manual for inclusive schools*. Projet MESH : Making Effective Schools Happen for All Students, Washington Office of the State Superintendent of Public Instruction, Olympia (ERIC Document Reproduction Service No ED450 535)

Goussot Alain & Canevaro Andrea (2010). En Italie, la culture de la désinstitutionnalisation. In Charles Gardou (dir.), *Le handicap au risque des cultures. Variations anthropologiques*. Toulouse : Érès, p. 285-299.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning : A sunthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge : Milton Park (UK).

Hitchcock, H , A Meyer, D Rose et R Jackson (2002) « Providing new access to the general curriculum : Universal design for learning », *Teaching Exceptional Children*, 35(2), p 24-28.

Hyatt Christina & Hornby Garry (2017). Will UN article 24 lead to the demise of special education or to its re-affirmation? *Support for Learning*, vol. 32, n° 3, p. 288-304

Ianes Dario & Demo Heidrun (2013). Que peut-on apprendre de l'expérience italienne ? Quelques démarches pour améliorer l'inclusion. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 61, p. 109-124.

Isaacs, M L , M Greene et T Valesky (1995) *Full Participation : A Useful Paradigm for School Self-Renewal*, University of South Florida (ERIC Document Reproduction Service No ED396 423)

Lenz, K et J Schumaker (2003) *Adapting Language Arts, Social Studies, and Science Materials for the Inclusive Classroom*, ERIC/OSEP Digest, ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education (ERIC Document Reproduction Service no ED480 433).

Meirieu, P. (2016). *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie* (12e éd. ; 1991). Paris : ESF Éditeurs.

Mitchell, D. (2008). *What really Works in Special and inclusive Education : Using evidence-based teaching strategies*. Routeldge : New York (NY)

Morefield, J (2002) *Transforming Education : Recreating Schools for all Children*, Sur Internet : <[http ://www newhorizons org/article morefield html](http://www.newhorizons.org/article_morefield.html)>.

Pijl, S.J., Meijer, C. (1997). Factors in inclusion : A framework. In S. Pijl, C. Meijer, S. Hegarty (Eds), *Inclusive education : A global agenda* (pp. 8-14). Routledge : London (UK).

Schnorr, R F (1997) « From enrollment to membership : Belonging in middle and high school classes », *Journal of the Association for Persons with Severe Disabilities*, 22, p 1-15

Slavin, R.E.,Lake, C. (2008). Effective programs in elementary mathematics. A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 78(3), 427-515.

Slee Roger (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, vol. 17, n° 8, p. 895-907.

Slee, R et G Weiner (2001) « Education reform and reconstruction as a challenge to research genres : Reconsidering school effectiveness research and inclusive schooling », *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), p 83-98

Stainback, S et W Stainback (1992). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. Facilitating Learning for all Students*, Baltimore, Paul H Brookes.

- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*. 34(1), 123-139.
- Torgensen, J.K. (2000) ; Individual differences in response to early interventions in reading : The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15, 55-64.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck : Bruxelles.
- Tremblay, Philippe (2012). L'évaluation de la qualité de dispositifs scolaires : développement d'une approche multidimensionnelle et bidirectionnelle. *Mesure et évaluation en éducation*. 35(2), 39-68.
- Tremblay, Philippe (2020), Ecole inclusive. Conditions et application. Ed. Academia L'Harmattan.
- Vienneau, R (2002) « Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives », dans R Landry, C Ferrer et R Vienneau (dir), *La pédagogie actualisante Éducation et francophonie*, 30(2)
- Vienneau, R (2004b) « Apprentissage et enseignement : théories et pratiques », Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- Vienneau, Raymond, 2006, De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion – Transformation des pratiques éducatives - Presses de l'Université du Québec
- Williams, J. (2001). *Adaptations and Accomodations for Students with Disabilities. Resources You Can Use. NICHCY Bibliography 15*, National Information Center for Childre and Youth with Disabilities, Washington, DC (ERIC Document Reproduction Service no. ED455 648).