

AUTOUR DU MOT

« Inclusion » (1)

CETTE RUBRIQUE PROPOSE AUTOUR D'UN OU DE QUELQUES MOTS UNE HALTE PENSIVE À TRAVERS UN CHOIX DE CITATIONS SIGNIFICATIVES EMPRUNTÉES À DES ÉPOQUES, DES LIEUX ET DES HORIZONS DIFFÉRENTS.

Le terme d'« inclusion » tend progressivement à s'imposer dans le langage public, scientifique ou politique en lieu et place de celui d'intégration, voire d'insertion. L'inclusion constitue un des objectifs promus en 1994 par la déclaration de Salamanque, des règles pour l'égalisation des chances promulguées par l'ONU la même année, de la charte du Luxembourg promulguée en 1996 par l'Union européenne, et, plus récemment, un des indicateurs retenus par l'Union européenne dans le cadre de l'agenda de Lisbonne pour évaluer les politiques publiques (UNESCO, 1994 ; ONU, 1994 ; Union européenne, 2002). Sa consécration résulte d'un mouvement mobilisant acteurs du monde associatif et chercheurs autour d'un modèle social du handicap refusant l'exclusion des personnes qui présentent une déficience au profit de leur acceptation dans leur différence (2). Ce mouvement s'oppose ainsi à toute forme de scolarisation en milieu spécialisé susceptible d'enfermer les individus dans une logique de filière vulnérabilisante et marginalisante ainsi qu'à toute forme de scolarisation se satisfaisant d'une intégration de l'élève à besoins éducatifs particuliers faisant de ceux-ci des élèves qui sont « dans l'école », mais qui ne sont pas membres « de l'école » (Foreman, 2001 ; Hegarty, 1993). Il entend en cela promouvoir un individualisme citoyen nécessitant que soit portée attention aux préoccupations des individus, que se concrétisent leurs attentes et qu'ils s'impliquent activement dans les diverses composantes de la vie en société (Bourque, Duchastel,

71

1 - Les propos exprimés ici n'engagent que l'auteur et ne reflètent nullement le point de vue du secrétariat de l'OCDE.

2 - La ligue internationale des sociétés pour personnes handicapées mentales ("*the international league of societies for persons with mental handicap*" [ILSMH]) s'est ainsi rebaptisée au début des années 1990 : "*inclusion international*" exprimant ainsi sa volonté de ne plus se satisfaire de la normalisation des personnes présentant une déficience intellectuelle.

Pineault, 1999). Il fait, pour ce faire, de l'école, le moyen de construire les conditions d'une société réceptive aux différences et à même de voir la diversité comme une source de bien-être social et de développement économique. Selon ce mouvement, un élève « inclus » grandit dans un environnement « normal » et prendre pleinement et activement part à la vie de l'école pour expérimenter les formes de reconnaissance qui fondent l'appartenance à la communauté scolaire et, plus généralement, à la société (Farrell, 2000).

En cela, la consécration du terme d'inclusion est indissociable du travail social, au sens durkheimien du terme, mené pour reconfigurer la légitimité de l'institution scolaire, réinventer les missions attribuées aux établissements scolaires et redéfinir la fonction des personnels qui y travaillent. Aussi, cet article rapporte-t-il le terme d'inclusion aux conceptions de l'organisation sociale qu'il promeut, aux principes de justice qu'il clame et aux dynamiques de classement qui sous-tendent la nouvelle mise en forme sociale de la déficience qu'il revendique. Il s'appuie sur l'analyse d'ouvrages et d'articles anglo-saxons consacrés à l'inclusion ou à l'éducation inclusive, et considère dans une moindre mesure certains traits caractéristiques des politiques publiques revendiquant un caractère inclusif préconisées par la Commission européenne et/ou développées dans certains pays de l'OCDE, dont la France (3). L'analyse de ce corpus documentaire s'est concentrée sur les représentations de la société mises en avant, les conceptions de l'action publique promues ainsi que les grilles de lecture de la déficience qu'il impose afin de cerner les conditions requises pour l'inclusion des élèves présentant une déficience.

L'inclusion ou la réinvention de l'institution scolaire

La notion d'inclusion s'organise autour d'une conception systémique de la société. Elle suppose une conception expérientielle de la citoyenneté situant l'appartenance sociale dans la satisfaction des besoins individuels. Elle juge que la scolarisation de tout élève, fut-il à besoins éducatifs particuliers, est profitable à tous (Booth, Ainscow, 2002; Kennedy *et al.*, 1997; Quinn, Degener, 2002). Elle n'entrevoit pas la société comme une dialectique mettant en jeu un corps social et des individus, mais comme une

3 - On observera à ce sujet que, bien que le terme d'inclusion soit relativement peu utilisé en français, la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 a impulsé de nombreux textes et initiatives s'inspirant de l'approche inclusive pour rendre le système scolaire (et, plus généralement, la société française) réceptif à la différence en favorisant, notamment, tant la scolarisation en milieu ordinaire des élèves qui présentent une déficience que la réussite scolaire des élèves en difficulté.

« société d'individus » nécessitant l'implication de chacun dans le bien être collectif et l'incorporation de tous dans les diverses dimensions qui fondent la société (4).

Cette conception systémique du monde social déplace les grilles de lecture des inégalités : elle rapporte la vulnérabilité sociale à l'absence de ressources culturelles, sociales, économiques, identitaires, relationnelles nécessaires à la réalisation de soi et à l'engagement social et non plus aux vulnérabilités liées à la division du travail. Aux formes de solidarité s'organisant autour du rapport qu'entretient la société au corps infirme, elle préfère les formes de solidarité qu'autorisent le développement du capital humain, c'est-à-dire le développement de connaissances, de qualifications, de compétences et des diverses qualités individuelles qui favorisent le bien-être personnel ainsi que le développement social et économique (OCDE, 2007). Le développement du capital humain entend ainsi prévenir quelque forme d'exclusion par l'entremise d'une « école pour tous » confrontant les élèves aux diversités qui traversent la société et les mettant à égalité de chances face aux risques inhérents à la vie en société en garantissant à chaque enfant l'accès à un enseignement de qualité.

Ce glissement de perspective n'est pas sans réinventer les grilles de lectures qui entourent la légitimité de l'institution scolaire. Outre les dimensions liées à la transmission des savoirs, ce glissement de perspective associe l'éducation et la formation à un vecteur de protection sociale conférant aux élèves les formes de capital essentielles à la condition de sujet, au bien être personnel ainsi qu'à la protection contre les vicissitudes de la vie. La déclaration de Salamanque voit ainsi dans les établissements scolaires le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, de créer des communautés accueillantes, de bâtir une société conciliant l'éducation pour tous et la rentabilité des systèmes éducatifs. Il revient à « l'école pour tous » d'être le fondement d'une société soucieuse du respect de ses membres et de la dignité humaine en fournissant à tous les élèves les connaissances et les compétences les mettant en capacité de s'affirmer en tant qu'acteurs de leur devenir, de transformer les relations avec autrui et de participer activement à la construction de la société. En étant accessible à tous, elle doit développer un sens de la communauté et un soutien mutuel dans la recherche du succès pour tous les membres de la société (Stainback, Stainback, 1990) ; en préparant les élèves aux exigences du marché du travail, il lui revient de prémunir contre les risques liés au chômage et aux vulnérabilités qui y sont liées (OCDE, 1999 ; OCDE, 2001) ; en développant des programmes d'enseignement se préoccupant de la diversité des profils et des besoins, il

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

lui incombe de faciliter une excellence scolaire soutenant les plus faibles tout en encourageant les plus forts à se dépasser pour réduire l'abandon scolaire et le redoublement et éviter tant un gaspillage des ressources qu'une désillusion source de désenchantement scolaire et social. Autant d'éléments rapportant la mise en œuvre de l'inclusion aux contextes élaborés par les organisations et aux formes de reconnaissance qu'y trouvent les intéressés au contact de l'institution scolaire.

L'inclusion ou l'avènement d'une école postnormative

Cette réinvention de l'institution scolaire bouleverse les grilles de lecture des établissements scolaires (et, plus généralement, des organisations). En effet, la conception systémique du monde social qui régit le langage de l'inclusion résume le système éducatif aux établissements scolaires qui la composent au détriment des représentations du monde et des systèmes conceptuels socialement, juridiquement et politiquement consacrés qui sont nées de son institutionnalisation (Descombes, 1996). Elle associe les établissements scolaires à des micro-sociétés au sein desquelles l'innovation ordinaire fait société et leur confie une mission affiliatrice, source d'ouverture à la différence et de justice sociale. Cette mission affiliatrice consiste à garantir le droit individuel à l'éducation en exerçant, comme c'est le cas au Royaume-Uni, des responsabilités assumées jusqu'alors par des instances intermédiaires pourvues d'une autorité légale et assurant les bases concrètes de l'intégration et de la régulation sociale (Ainscow, 2001). Les multiples définitions données à la notion d'inclusion s'organisent, pour la plupart d'entre elles, autour de l'établissement scolaire : elles peuvent mettre l'accent sur les principes qui permettent aux élèves d'être membre à part entière de la communauté éducative ou sur les mécanismes autorisant l'ouverture des établissements scolaires à la diversité (Uditsky, 1993 ; Forest, Pearpoint, 1992) ; elles peuvent en outre insister sur les modes d'organisation pédagogique et le changement de l'environnement scolaire (Ballard, 1995 ; Clark *et al.*, 1995 ; Rouse, Florian, 1996). Par ailleurs, les politiques « inclusives » corrént la scolarisation des élèves vulnérables à l'existence de législations contre les discriminations faisant obligation aux établissements d'être accessibles à la diversité des besoins éducatifs. Nombre de pays assujettissent en outre la scolarisation en milieu ordinaire à la définition d'un projet d'établissement précisant les dispositions prises pour assurer l'accueil des élèves permettant une déficience ou un trouble d'apprentissage et à des mécanismes d'évaluation et de financement rendant les établissements comptables de leur accessibilité physique, pédagogique et sociale. Il revient par exemple aux établissements scolaires norvégiens de se doter des différents éléments nécessaires à l'édification d'une assurance qualité susceptible de garantir le droit à l'éducation.

Cette mission affiliatrice des établissements scolaires consiste par ailleurs à considérer (au même titre que toute entité culturelle) la diversité du genre humain et à être source d'appartenance sociale. Les travaux analysés les incitent à placer l'enfant au centre du processus pédagogique et à délaisser la figure de l'élève moyen pour s'ouvrir à la diversité des profils, des attentes et des besoins qui traversent la communauté scolaire. Les élèves, ainsi que le suggère notamment la déclaration de Salamanque, cessent d'être « handicapés » pour devenir « à besoins éducatifs particuliers », chaque élève étant susceptible au cours de son cursus scolaire d'avoir des besoins éducatifs nécessitant la mobilisation de ressources (humaines, techniques ou financières) facilitant sa réussite (skrtic, 1991 ; UNESCO, 1994 ; OCDE, 1999). Avant d'être une minorité se spécifiant par leur inadaptation, ces élèves reflètent la diversité humaine qui traverse l'univers scolaire et contribuent à ce titre tant à son développement qu'à celui de ses membres. Ils peuvent présenter une déficience, être surdoués, vivre dans les endroits isolés ou dans des communautés nomadiques, appartenir aux minorités ethniques, culturelles ou linguistiques ou encore provenir de milieux défavorisés. Il revient aux établissements de les faire participer activement à la vie de l'école, à leur fournir les formes de reconnaissance leur permettant de penser comme les pairs de leurs camarades et, plus généralement, d'être des membres à part entière de la communauté scolaire (Ainscow, 1999 ; Ainscow, 2004 ; Freire, César, 2003 ; Farrel, 2000). Il importe pour ce faire qu'ils se dotent des systèmes de valeurs caractéristiques de leur culture organisationnelle et de leur engagement à l'égard des élèves et de l'environnement institutionnel : il est demandé au projet d'établissement d'explicitier les engagements éthiques et les principes autour desquels se concrétisent les droits individuels, les modalités qui fondent la reconnaissance des élèves dans leur autonomie, l'idéal de management permettant aux membres de la communauté scolaire de s'en percevoir comme des membres à part entière. À l'image d'une société, il leur appartient ainsi de mettre en scène la diversité en identifiant la diversité des besoins éducatifs et en élaborant des projets personnalisés de scolarisation permettant de qualifier le sens de la scolarisation, des démarches pédagogiques, de la relation à l'environnement et de la différenciation pédagogique (OCDE, 1999 ; Dyson, Millard, 2000).

Cette mission affiliatrice réside de surcroît dans le souci permanent d'efficacité et d'innovation comme le suggèrent les nombreux travaux reliant l'inclusion à la capacité d'adaptation des établissements scolaires aux particularités des élèves. La classification CITE retenue par l'UNESCO en 1997 rapporte à cet effet le handicap aux modes d'organisation ainsi qu'aux modalités pédagogiques adoptées par les établissements scolaires (UNESCO, 1997). Elle situe ainsi les possibilités d'ouverture à la différence dans leur aptitude à se penser comme des organisations apprenantes voyant dans l'incertitude une source d'efficacité et d'innovation nécessaire à la

réussite scolaire et sociale de chaque élève (Ainscow, 1988 ; Hopkins, 2002 ; Rouse, Florian, 1996 ; UNESCO, 1994). La personnalisation des pratiques les invite, par exemple, à refuser toute forme de routine préjudiciable à l'adoption de stratégies éducatives offrant des solutions spécifiques à des situations spécifiques (5). La mobilisation régulière d'outils et de techniques d'évaluation les conduit à disposer d'indicateurs et de procédures les incitant à faire œuvre d'introspection en s'interrogeant sur leur efficacité en termes de réussite scolaire ainsi que sur leur aptitude à concrétiser les droits individuels, à être source de développement social et de bien-être individuel. L'évaluation régulière des compétences des élèves doit leur permettre d'identifier les élèves à besoins éducatifs particuliers nécessitant la mobilisation de moyens techniques, financiers et humains supplémentaires pour que puisse être assurée la réussite scolaire de tout un chacun (6).

En s'organisant autour d'une conception atomisée de l'institution scolaire, le langage de l'inclusion relève d'un mode d'analyse qui ne rapporte pas la justice sociale à l'action de l'État, mais aux formes équitables de droits que concrétisent les organisations en réunissant les éléments nécessaires à la réussite scolaire et à l'implication des populations accueillies. Ce mode d'analyse participe en cela d'une réinvention des établissements scolaires autour d'une rationalité qui se veut postnormative et qui souhaite s'opposer à toute indifférence à la différence. Cette rationalité oppose à la pérennité de l'institution historiquement ancrée, l'éphémère de l'organisation faisant de la quête permanente de progrès et du souci d'adaptation son fondement. À l'école, espace d'ordre et de normalisation, elle oppose l'école, micro-société, se définissant comme un espace de développement personnel et social porté par un idéal de management revendiquant une dimension éthique et ambitionnant de maîtriser les inégalités scolaires et sociales liées aux effets organisationnels. À la présence d'élèves difficiles ou inadaptés, source de difficultés pédagogiques, cette rationalité oppose la présence d'élèves différents dont la particularité constitue un

5 - Circulaire n° 2001-104 du 21-2-2001 relative à la scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et au développement des unités pédagogiques individualisées.

6 - Au Royaume-Uni, l'augmentation du nombre d'étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur semble être étroitement liée aux stratégies déployées pour identifier les étudiants nécessitant des aménagements pour la réussite de leur cursus : la proportion d'étudiants suspectés d'un handicap sans que celui-ci ait été clairement identifié est passée de 33,9 % des étudiants inscrits en 1995 à 2,2 % en 2004 ; la proportion d'étudiants présentant des troubles d'apprentissage a quasiment triplé entre 1994 et 2003 puisqu'ils sont passés de 15,5 % de la population estudiantine handicapée à 41,2 % ; la proportion d'étudiants handicapés présentant une déficience intellectuelle a presque doublé durant la même période ainsi que celle d'étudiants présentant des déficiences multiples a quasiment doublé.

enrichissement collectif. Au caractère normatif d'une pédagogie distinguant l'expertise de l'enseignant de l'ignorance des élèves et des familles, elle oppose le caractère émancipateur d'une pédagogie différenciée, collectivement définie et menée par l'équipe éducative ainsi que la famille et l'ensemble des acteurs contribuant à la réussite du processus éducatif (Florian, 2005 ; Giangreco, 1997). À la figure du maître fondant sa légitimité dans la mise en œuvre d'un programme enseigné à des profanes, elle substitue celle de l'enseignant-ressource trouvant sa légitimité dans la mise en compétence (*empowerment*) des intéressés et de leur famille, dans les synergies éducatives engendrées (Hunt, Goetz, 1997 ; OCDE, 1999).

Une rationalité postnormative situant l'ouverture à la différence dans les stratégies organisationnelles et les stratégies d'acteurs

En demandant de la sorte aux établissements scolaires de transformer le citoyen abstrait des textes en un citoyen concret, cette rationalité postnormative situe l'acceptation de la différence et les formes de citoyenneté qui peuvent y être liées dans l'aptitude des individus à bâtir le consensus sur le sens que prend la diversité dans l'établissement. Les travaux analysés s'accordent ainsi à relier l'inclusion à la capacité des directeurs d'établissements à réunir les conditions permettant de maîtriser les inégalités scolaires et sociales liées au fonctionnement de l'organisation. Il revient aux directeurs de créer un climat éthique incitant les membres de l'établissement à s'ouvrir à la diversité des besoins, à rapporter le besoin éducatif à une particularité de chaque élève et à veiller à avoir des attitudes positives à l'égard des élèves à besoins éducatifs particuliers. Il leur incombe aussi d'adopter des stratégies managériales permettant aux enseignants d'accéder aux connaissances et aux soutiens nécessaires à la différenciation des pratiques pédagogiques et, plus généralement, à la maîtrise de l'hétérogénéité des conditions et des situations (Doré *et al.*, 1996). Il leur appartient également d'ancrer l'établissement dans un territoire, et de développer ainsi, les modalités de coopération interinstitutionnelles nécessaires à une approche globale de l'élève ainsi qu'à l'élaboration de parcours d'éducation et de formation nécessaires à son inscription sociale (OCDE, 1999).

L'inclusion se matérialise par ailleurs dans l'aptitude des enseignants à inscrire leur fonction dans une vision polysystémique se préoccupant des interdépendances interinstitutionnelles et interindividuelles nécessaires à la réalisation du projet éducatif de l'individu par-delà ses dimensions pédagogiques. Il s'agit alors de privilégier l'instabilité des besoins et des contextes à la stabilité de l'organisation et d'inscrire les stratégies éducatives dans un système. Il s'agit en outre de bâtir une relation pédagogique fondée sur l'adhésion de l'élève aux objectifs pédagogiques et sur son

implication dans le processus éducatif pour mettre à distance une relation maître/élève se satisfaisant de la seule acquisition des savoirs (Porter, 1995 ; Cook, Simmel, 1999). Il s'agit ainsi d'avoir une approche holistique de l'enfant considérant sa dynamique évolutive et s'ouvrant pour ce faire aux apports qu'offrent la famille, les assistants de vie scolaire ou les acteurs du secteur social et médico-social pour co-construire des stratégies éducatives fondées sur une observation de l'élève en situation et rechercher une continuité et une cohérence dans l'action éducative (Gratin *et al.*, 1992 ; Frederickson, Turner, 2003 ; Paour, 1995 ; Büchel *et al.*, 1995).

Il revient enfin à l'élève ou à son représentant de contribuer au consensus sur le sens de la différence en s'impliquant activement dans le processus éducatif. La présence active des intéressés dans les diverses dimensions qui régissent la concrétisation des droits et qui fondent la qualité du système éducatif constitue à ce titre une distinction primordiale entre la logique inclusive et la logique intégrative. La qualité des processus éducatifs peut alors être reliée à la contribution active des intéressés et de leur entourage à l'identification des besoins, à leur aptitude à faire valoir leurs droits et à veiller à leur application (Hélios II) (7). La qualité des processus éducatifs et les possibilités d'inscription peuvent être assujettis à l'aptitude des intéressés à se distancier de la condition d'élève en développant les compétences scolaires, relationnelles et sociales leur permettant notamment d'explicitier leurs attentes, de définir des objectifs réalistes, de résoudre les problèmes susceptibles de se poser à eux, de prendre des décisions, de maîtriser les situations de stress, etc. (Cambra, Silvestre, 2003 ; Baker *et al.*, 1994). La dynamique de scolarisation peut de surcroît être reliée à l'implication active de la famille dans le processus afin que le travail éducatif puisse s'appuyer sur des intermédiaires garantissant le lien entre les différents acteurs et veillant à la continuité et à la cohérence du processus.

En rapportant de la sorte l'acceptation de la différence à la signification sociale qu'elle peut prendre au regard des dynamiques organisationnelles, identitaires et relationnelles régissant les liens entre les acteurs en présence, cette rationalité post-disciplinaire reconfigure les grilles de lecture du handicap. Elle appréhende le handicap à l'aune de la mise en scène de la diversité qu'autorise, d'une part, la mise en scène conjointe de l'élève et de son environnement scolaire et familial, et d'autre part, une mise en scène conjointe des finalités et des valeurs qui régissent les rapports entre des acteurs provenant d'horizons institutionnels différents. Cette rationalité postnormative contribue ainsi à faire du handicap le reflet des difficultés

7 - Programme européen (1989-1996) consacré à la scolarisation et à l'inclusion des enfants et des adolescents présentant une déficience ou un trouble d'apprentissage et Résolution européenne concernant l'intégration des enfants et des jeunes affectés d'un handicap dans les systèmes d'enseignement ordinaire.

qu'éprouvent les organisations à se penser comme des micro-sociétés et à assumer leurs responsabilités sociales, celles qu'ont les professionnels à construire avec les intéressés le sens de la relation qui fonde la scolarisation, celles qu'ils éprouvent à transformer leur environnement professionnel, personnel et social en ressources mobilisables au profit de la concrétisation d'une action conjointement portée par tous, celles qu'ils ont à créer les systèmes d'interdépendance que requiert l'élaboration de parcours. Les schèmes d'appréhension qui fondent le handicap et, plus généralement la question sociale, s'en trouvent bouleversés : avant de résider dans le rapport qu'entretient la société au corps autre et différent, le handicap est un phénomène événementiel issu des contextes et des interactions qui régissent, ainsi que le propose l'OMS, l'« implication dans une situation de vie réelle » (OMS, 2001). Il cesse d'être appréhendé comme un problème collectif lié à une question sociale engageant la société autour de la communauté de destin d'un groupe d'individu au regard d'un corps qui met en jeu les représentations dominantes d'une société sur elle-même. Il devient un problème individuel trouvant sa source dans les effets pervers liés aux dysfonctionnements organisationnels, aux erreurs de gestion et/ou de management, à l'absence de procédures, à l'illisibilité des pratiques, à la mauvaise qualité de la formation, aux attitudes des enseignants et à la rigidité des méthodes pédagogiques, à l'absence de soutien aux établissements scolaires et aux enseignants ou au manque de résilience des intéressés avant de le lier au rapport qu'entretient la société au corps infirme (Miles, 2007).

Éléments de conclusion

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. Elle reflète l'avènement d'une conception systémique des rapports sociaux qui bouleverse les représentations dominantes de ce qui fait la société et des schèmes d'appartenance qui fondent la citoyenneté. Cette conception résume l'institution scolaire aux établissements scolaires et fait, pour partie, du handicap la grille de lecture de l'efficacité des organisations et de leur aptitude à être équitables. Cette reconfiguration de la compréhension des problèmes sociaux a sans doute contribué à favoriser la scolarisation en milieu ordinaire des élèves présentant une déficience (OCDE, 2007). En appréhendant la société comme un système de coopération perpétuellement à construire et en déléguant la concrétisation du droit à la scolarisation aux établissements scolaires, cette conception systémique du monde social remplace le modèle médical de l'ambition intégrative par

un modèle managérial résumant la compréhension des problèmes sociaux à l'efficacité des pratiques, à la satisfaction de besoins, à la performance individuelle et collective, aux stratégies et aux jeux d'acteurs et à l'existence d'indicateurs statistiques permettant de les cerner (Ebersold, 2004). Cette perspective tend à résumer la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers au seul accès ou à la réussite scolaire au détriment des diverses dimensions facilitant l'ouverture à la différence au risque d'être source d'exclusion et de stigmatisation pour celles et ceux ne satisfaisant pas aux normes scolaires établies par les établissements. Aussi, convient-il de s'interroger sur les formes de reconnaissance qu'expérimentent les intéressés ainsi que les possibilités données de se penser à parité de participation, c'est-à-dire comme les pairs de leurs camarades (Fraser, 2005). Elle nécessite de rapporter la scolarisation à son effet d'affiliation, c'est-à-dire à l'impact identitaire qu'ont l'implication dans des activités sociales, l'inscription dans des processus sociaux, les liens tissés avec l'entourage familial et amical. Une telle perspective relie ainsi la citoyenneté aux diverses dimensions permettant de se penser légitimement respectable et respecté et d'entretenir un rapport positif à soi (Ebersold, 2007).

Serge EBERSOLD

OCDE/ETP

serge.ebersold@oecd.org

BIBLIOGRAPHIE

80

- AEFSKY F. (1995). *Inclusion, confusion*, Thousand oaks, CA : Corwin press.
- AINSCOW M. (1987). *Encouraging classroom success*, London : D. Fulton.
- AINSCOW M. (1991). *Effective schools for all*, London : D. Fulton ; Baltimore : Paul H. Brookes.
- AINSCOW M. (1994). *Special needs in the classroom. A teacher education guide*, UNESCO.
- AINSCOW M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*, London : Falmer Press.
- AINSCOW M. (2001). « Comment relier réussite et inclusion : nouvelles chances et nouvelles résistances », *Nouvelle revue de l'AI*, n° 16.
- BAKER E.T., WANG M.C., WALBERG H.J. (1994). "The effects of inclusion on learning", *Educational Leadership*, 52 (4), p. 33-36.
- BALLARD K. (1995). "Inclusion, paradigms, power and participation", in C. Clark, A. Dyson, A. Millward, *Towards inclusive schools?* London : D. Fulton.
- BARNES C. (1991). *Disabled people in Britain and Discrimination*, London : Hurst and Co.
- BOOTH T., AINSCOW M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*, Bristol : Centre for Studies on Inclusive Education.

- BOURQUE G., DUCHASTEL J., PINEAULT É. (1999). « L'état des citoyens et la liberté du marché », *Sociologie et sociétés*, vol. XXXI, n° 2.
- BÜCHEL F.P. (1995). *L'éducation cognitive*, Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- CAMBRA C., SILVESTRE N. (2003). "Students with special needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept", *European Journal of Special Needs Education*, 18 (2), p. 197-208.
- CLARK C., DYSON A., MILLWARD A. (1995). *Towards inclusive schools?* London : D. Fulton.
- COLE T. (2003). "Policies for positive behaviour management", in C. and Rose Tilstone, [eds], *strategies to promote inclusive practice*, London and New York : RoutledgeFalmer, p. 67-83.
- COMMISSION EUROPÉENNE (2005). *included into society*, Commission européenne, Bruxelles
- COOK B.G., SEMMEL M.I. (1999). "Peer acceptance of included students with disabilities as a function of severity of disability and classroom composition", *The Journal of Special Education*, 33 (1), p. 50-61.
- DANIELSON L. C., BELLAMY G.T. (1989). "State variation in placement of children with handicaps in segregated environments", *Exceptional children*, 55, p. 448-455.
- DEMPSEY I. (2001). "Principles and policies for integration and inclusion", in P. Foreman [ed], *Integration and inclusion in action*, Victoria : Nelson.
- DE MONCHY M., PIJL S.J., ZANDBERG T.J. (2004). "Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems", *European Journal of Special Needs Education*, 19 (3), p. 317-330.
- DEN BOER K. (1990). "Special education in the Netherlands", *European Journal of Special Needs Education*, 5 (2), p. 136-149.
- DESCOMBES V. (1996). *Les institutions du sens*, Paris : éd. de Minuit.
- DORÉ R., WAGNER S., BRUNET J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire*, Québec : éd. logiques.
- DYSON A., MILLWARD A. (2000). *Schools and Special Needs*, London : Paul Chapman.
- EBERSOLD S. (2004). « La privatisation de l'action publique : l'exemple du handicap », *Revue des Sciences sociales de la France de l'Est*, n° 33, avril.
- EBERSOLD S. (2007). "Affiliating participation for an active citizenship", *Scandinavian journal of disability research*, 9, 3.
- FARRELL P. (2000) "The Impact of Research on Developments in Inclusive Education", *International Journal of Inclusive Education* 4 (2), p. 153-162.
- FLORIAN L. (2005). "Inclusive practice, what, why and how?", in K. Topping, S. Maloney, *the routledgefalmer reader in inclusive education*, London and New York : RoutledgeFalmer.
- FOREMAN P. (2001). *Integration and inclusion in action*, Victoria : Nelson.
- FORREST M., PEARPOINT J. (1992). "Putting all kids on the MAP", *Educational leadership*, 44 (3), p. 26-31.
- FRASER N. (2005). *Qu'est ce que la justice sociale?* Paris : La découverte.

FREDERICKSON N., TURNER J. (2003). "Utilizing the classroom peer group to address children's social needs: an evaluation of the circle of friends intervention approach", *Journal of Special Education*, 36 (4), p. 234-245.

FREIRE S., CÉSAR M. (2003). "Inclusive ideals/inclusive practices: How far is dream from reality? Five comparative case studies", *European Journal of Special Needs Education*, 18, p. 341-354.

GARTIN B.C., MURDICK N.L., DIGBY A.D. (1992). "Cooperative activities to assist in the integration of students with disabilities", *Journal of Instructional Psychology*, 19 (4), p. 241-245.

GIANGRECO M.F. (1997). "Key lessons learned about inclusive education: summary of the 1996 schonell memorial lecture", *international journal of disability, development and education*, (44) 3, p. 193-206.

HALL J. (1996). "Integration, inclusion – what does that all mean?", in J. Coupe O'Kane, J. Goldbart [eds], *Whose choice? contentious issues for those working with people with learning difficulties*, London: D. Fulton.

HEGARTY S. (1993). "Reviewing the literature on integration", *European journal of special needs education*, 8 (3), p. 194-200.

HOPKINS D. (2002). *Improving the quality of education for all*, London: D. Fulton.

HUNT P., GOETZ L. (1997). "Research on inclusive educational programs, practices and outcomes for students with severe disabilities", *Journal of special education*, 31 (1), p. 3-29.

INCLUSION INTERNATIONAL (1996). *Inclusion: news from inclusion international*, Brussels: inclusion international.

KENNEDY C.H., CUSHING L.S., ITKONEN T. (1997). "General education participation improves the social contacts and friendship networks of students with severe disabilities", *Journal of Behavioral Education*, 7 (2), p. 167-189.

MILES S. (2007). "Inclusive education", in T. Barron, P. Amarena [eds], *Disability and inclusive development*, London: Leonard Cheshire international.

OCDE (1999). *Inclusion at work*, Paris: OCDE.

OCDE (2001). *Éducation tout au long de la vie*, Paris: OCDE.

OCDE (2007). *Les essentiels de l'OCDE, le capital humain*, Paris: OCDE.

OCDE (2007). *Élèves présentant une déficience, une difficulté d'apprentissage et un désavantage sociale, politiques, pratiques*, Paris: OCDE.

OLIVER M. (1990). *The politics of disablement*, Basingstoke: Macmillan and St. Martin's press.

PAOUR J.-L. (1995). « Une conception cognitive et développementale de la déficience intellectuelle », in R. Diatkine, S. Lebovici, Soulé [éd.], *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, Tome III, p. 2985-3009, Paris: PUF.

PORTER A.C., BROPHY J.E. (1988). "Synthesis of research on good teaching: insights of the work of the institute of research on teaching", *Educational leadership*, (48) 8, p. 74-85.

PORTER G. (1995). "Organization of Schooling: achieving access and quality through inclusion", *Prospects*, vol. XXV, n° 2, p. 299-309.

- PUGH A., MACRAE I. (1995). *Old school ties* (film), London, BBC disability programme Unit.
- QUINN G., DEGENER T. (2002). *Droits de l'homme et invalidité: l'utilisation actuelle et l'usage potentiel des instruments des Nations Unies relatifs aux Droits de l'homme dans la perspective de l'invalidité*, New York: Nations Unies.
- ROUSE M., FLORIAN L. (1996). "Effective inclusive schools: a study in two countries", *Cambridge journal of education* (26) 1, p. 71-85.
- STAINBACK W., STAINBACK S. (1990). *Support networks for inclusive schooling; interdependent integrated education*, Baltimore: P.H. Brooks.
- SKTRIC T.M. (1991). *Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization*, Denver: Love.
- UDITSKY B. (1993). "From integration to inclusion: the canadian experience", in R. Slee [ed], *Is there a desk with my name on it? The politics of integration*, London: Falmer Press.R
- UNESCO (2001). *Open file on inclusive education: support materials for managers and administrators*, Paris: UNESCO.